

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

CAMILA SILVA FREGUGLIA

**A MICROGESTÃO NO TRABALHO DOCENTE EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA
DE ENSINO SUPERIOR**

VITÓRIA

2016

CAMILA SILVA FREGUGLIA

**A MICROGESTÃO NO TRABALHO DOCENTE EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA
DE ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Administração do Centro de Ciências
Jurídicas e Econômicas da
Universidade Federal do Espírito
Santo, como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof. Dra. Susane Petinelli Souza

Vitória

2016

RESUMO

Esta dissertação se propõe a analisar as microgestões na atividade docente em um curso de Administração em uma instituição privada de ensino superior utilizando como referencial teórico a abordagem Ergológica. Para a coleta de dados empregou-se a triangulação de análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas. Para análise de dados utilizou-se a análise de conteúdo. Inicialmente foram caracterizadas as prescrições aplicadas aos docentes, em seguida dedicou-se a compreender a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real e por fim, foram analisadas as microgestões no trabalho docente. Buscou-se também identificar normas antecedentes presentes, que pudessem elucidar o que guia o trabalho dos docentes pesquisados. O que foi analisado vai ao encontro do que a abordagem Ergológica afirma, de que o trabalho real é sempre diferente do trabalho prescrito. Muitas são as variabilidades que os faz convocar sua capacidade microgestionária, na qual um constante uso de si por si e pelos outros se alternam e geram decisões, improvisos, renormalizações e até criação de normas. Os docentes dedicam-se a uma dinâmica de ministrar sua disciplina – ser agente de transformação do aluno – contribuir para sua graduação.

Palavras-chave: Ergologia. Microgestões. Trabalho docente. Instituição privada. Ensino Superior.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 Ergologia.....	11
2.1.1 Contextualizando seu surgimento.....	11
2.1.2 Objetivos e pressupostos da Ergologia	13
2.1.3 Conceitos e proposições da Ergologia	17
2.2 As microgestões.....	24
3. METODOLOGIA.....	28
4. ANÁLISE DE DADOS	35
4.1. Caracterização da Instituição pesquisada.....	35
4.1.1 A Unidade e a Mantenedora	35
4.1.2 Estrutura organizacional das instâncias de decisão.....	35
4.2 Conhecendo as prescrições.....	36
4.2.1 Missão, visão, valores.....	38
4.2.2 Planejamento e registro do trabalho.....	40
4.2.3 Sistema de avaliação.....	42
4.2.4 Horário de aula.....	43
4.2.5 Controle dos discentes.....	44
4.2.6 Das penalidades previstas aos docentes	44
4.3 Confrontando o Trabalho prescrito e o Trabalho real.....	45
4.3.1 Sobre Missão, visão, valores	45
4.3.2 Planejamento e registro do trabalho.....	48
4.3.3 Sistema de avaliação.....	54
4.3.4 Horário de aula.....	58
4.3.5 Controle dos discentes.....	60
4.4 Analisando as Microgestões.....	63

5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
	APÊNDICES.....	81

1. INTRODUÇÃO

A ascensão do capitalismo industrial e o desenvolvimento da administração científica implicaram em grandes transformações na forma de organização do trabalho. Os ensinamentos de Taylor (2008) permaneceram por muitas décadas como dominantes no mundo corporativo e mesmo com uma série de transformações se fizeram presentes nas rotinas e nas formas de gerenciar do mundo contemporâneo.

No entanto, a partir da década de 1960 alguns movimentos começavam a demonstrar a insatisfação com o sistema de trabalho dominante e a recessão de 1973 trouxe o início de um movimento caracterizado por novos hábitos de consumo, processos de trabalho, ordens geopolíticas e geográficas (HARVEY, 1992). O mundo do trabalho passou a atravessar um processo de reestruturação produtiva e organizacional, cujas inflexões apontaram para o esgotamento do modelo taylorista-fordista, estabelecendo novos cenários produtivos (LIMA; BIANCO, 2009).

Nota-se que importantes alterações entraram em curso; alterações que ressaltam fatores psicossociais como a relação comunicacional, a dimensão coletiva, a relativa autonomia, as necessárias mobilizações subjetivas e a implicação dos trabalhadores nos processos de trabalho, assim como novos mecanismos de controle (LIMA; BIANCO, 2009).

Nesse contexto e tendo como inspiração a Filosofia de Vida de Canguilhem e a Ergonomia da atividade de Wisner (BENDASSOLLI; SOBOL, 2011), os estudos da Ergologia têm como objetivo melhor entender e transformar o trabalho de forma cíclica e contínua (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2007a), abrangendo os saberes construídos e as competências desenvolvidas pelo homem enquanto trabalhador (MACHADO; BIANCO; PETINELLI, 2007). Um dos conceitos desenvolvidos por essa perspectiva é o de normas antecedentes, que remete “[...] ao que é dado, exigido, apresentado ao trabalhador, antes de o trabalho ser realizado [...]” (TELLES; ALVAREZ, 2004, p. 72). Segundo as autoras, tais antecipações podem ser encontradas formalmente em procedimentos descritos em organizações, como também em conceitos, questões históricas e valores impregnados na realização do trabalho.

A Ergologia não critica a existência de normas e regras por si só. Pelo contrário, entende-as como necessárias para a vida em conjunto. No entanto, questiona seu uso exaustivo, como se fosse possível eliminar as imprevisibilidades e a atuação do indivíduo no exercer de sua atividade (SCHWARTZ, 2011) e afirma que é na diferença entre o que se define nos documentos e métodos e o que realmente acontece no dia a dia do trabalho que se encontra o que verdadeiramente denomina de atividade (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2007a).

É na atividade que o trabalhador é convocado a, através do uso de si, tomar decisões e fazer escolhas com base na sua história, valores e experiências, garantindo que os objetivos de seu trabalho (sejam esses objetivos os estipulados externamente ou seus próprios objetivos) aconteçam, muitas vezes, diferente daquilo que foi projetado. E é nessa convocação que as micro gestões acontecem (DURAFFOURG, DUC e DURRIVE, 2007; SCHWARTZ, 2004; MACHADO, BIANCO e PETINELLI, 2007; TELLES e ALVAREZ, 2004).

Entendendo que o trabalho do docente é um campo repleto de possibilidades para decisões e escolhas e que este tipo de profissional é sempre convocado a fazer uso de si e ser gestor de seu trabalho, levanta-se como problema de pesquisa desta dissertação: Como acontecem as microgestões no trabalho docente em uma instituição privada de ensino superior? Para responder o problema de pesquisa, estabeleceu-se o seguinte objetivo: analisar as microgestões na atividade do docente em um curso de administração em uma instituição privada de ensino superior.

Para tanto definem-se como objetivos específicos:

- caracterizar o trabalho prescrito do docente do curso de administração na instituição privada de ensino superior em estudo;
- compreender a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real desta atividade;
- analisar as microgestões na atividade docente, identificando as normas antecedentes presentes.

A justificativa para a concretização e realização da presente dissertação pode ser resumida nos seguintes pontos:

a) Após exame sistemático em bases de dados como Web of Science, Scopus, SPELL e SciELO, a pesquisadora identificou que os estudos sobre ergologia na educação

estão mais focados no ensino fundamental, médio e superior no setor público. Assim percebeu-se a necessidade do avanço das pesquisas na rede privada e particularmente no ensino superior.

- b) Ainda sobre a temática da ergologia na educação, percebeu-se que os estudos existentes tem seu foco na saúde do trabalhador e o presente estudo almeja compreender os processos reais da docência, sem a preocupação de enfatizar aspectos da qualidade de vida no trabalho do docente;
- c) Outra justificativa para a condução dessa pesquisa sustenta-se também no fato dos estudos da ergologia serem relevantes para o entendimento do trabalho a fim de melhorar o mesmo para seus trabalhadores. Dessa forma a compreensão do distanciamento das prescrições e de como os docentes ajustam as suas práticas a fim de cumprir os objetivos de sua atividade podem gerar reflexões com potencial de auxílio de elaboração de prescrições mais adequadas a realidade do trabalho da instituição.

Assim, este trabalho estrutura-se primeiramente a partir da presente introdução, onde é abordado o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa do estudo. Em seguida apresenta-se o referencial teórico, onde é realizada uma explanação sobre o surgimento da Ergologia, seus pressupostos, conceitos, proposições e a microgestão no trabalho. A terceira parte do trabalho traz a metodologia usada para pesquisa de campo. A quarta parte diz respeito a análise dos dados, finalizando com as considerações finais do estudo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ergologia

Nessa primeira etapa do referencial teórico será apresentado a temática que orienta esse estudo, a ergologia, evidenciando como esta surgiu, seus objetivos, pressupostos, conceitos e proposições.

2.1.1 Contextualizando seu surgimento

A história da Ergologia teve início na França entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980. Tendo como inspiração a Filosofia de Vida de Canguilhem e a Ergonomia da atividade de Wisner (BENDASSOLLI; SOBOL, 2011), é fruto de discussões e experimentações realizadas por diversos profissionais com o objetivo de refletir sobre a atividade de trabalho (ATHAYDE; BRITO, 2011).

É importante compreender que o período de surgimento dessas discussões foi caracterizado por um processo de reestruturação produtiva e organizacional refletido no esgotamento do modelo taylorista-fordista, quando novos cenários produtivos estavam sendo estabelecidos (LIMA; BIANCO, 2009).

O modelo taylorista surgiu no início do século XX e deu origem à chamada Administração Científica. Frederick Winslow Taylor ganhou destaque nesse contexto por suas contribuições. A Taylor (2008) incomodava os maus resultados e perdas operacionais e defendia que a administração deveria buscar máxima prosperidade ao empregador e ao empregado. Para tanto, considerava primordial a substituição de métodos empíricos e o desenvolvimento de “[...] uma verdadeira ciência, regida por normas, princípios e leis claramente definidos, tal como uma instituição [...]” (TAYLOR, 2008, p. 23). Em seus estudos priorizou identificar os melhores e mais rápidos métodos e instrumentos, selecionar as pessoas mais adequadas ao tipo de trabalho em questão e garantir formas de remuneração que estimulasse maior produtividade. Por meio de um estudo detalhado dos tempos e movimentos de cada atividade, buscava o incremento da produtividade (ZARIFIAN, 1990).

É com o Taylorismo que o trabalho passa a ser dividido entre quem o planeja (responsabilidade do departamento de organização e métodos), quem o controla e quem o executa. O planejamento é realizado através das seguintes etapas:

- análise metódica dos atos do trabalho e de seu encadeamento;
- análise da combinação desses atos com os movimentos efetuados por máquinas, em cada posto de trabalho, associando mecânica dos gestos e mecânica dos meios de trabalho;
- definição de rotinas operacionais, resultantes da definição de procedimentos ligados a um cálculo do tempo (sendo este um cálculo de velocidade);
- prescrição dessas rotinas aos operários, que devem cumpri-las estritamente, sob controle de um novo tipo de chefia imediata (ZARIFIAN, 1990, p. 75).

Schwartz, Duc e Durrive (2007a) consideram o entendimento do Taylorismo fundamental para a discussão e análise da atividade humana em geral, uma vez que essa escola imprimiu significativas mudanças na forma de organização do trabalho e comentam:

Creio que se pode dizer que a “Organização Científica do Trabalho” tentou levar ao limite – já que à sua maneira não se poderá fazer melhor (ou pior) – a preocupação ou a tentativa de simplificar a atividade humana, ou seja, de antecipá-la totalmente, de prepará-la de tal forma que uma vez modelada pelos outros, aqueles que devessem executá-la “não teriam que pensar”, como disse Taylor. Eles não têm que pensar seu uso de si mesmos no trabalho, pois isto já teria sido pensado por outros antes, nos menores detalhes [...] (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2007a, p. 37).

Para Schwartz (2000, p. 39) “no início dos anos 1980, as organizações tayloristas e a chamada produção de massa conheciam um declínio parcial [...]”. Segundo Schwartz, Duc e Durrive (2007a) houve uma mudança no mundo laboral a ponto de não se saber responder espontaneamente à simples questão “o que é o trabalho?” Os autores consideram que até então, a resposta seria dada facilmente, associando-se o trabalho ao trabalho operário, à ligação do homem com a máquina e com linhas de montagem tayloristas. No entanto, a partir desse momento, a solicitação ao trabalhador deixou de ser exclusivamente física e o cenário mundial se transformou com a emergência do setor de serviços, novas formas de relação como a terceirização e mudança das referências geográficas.

Segundo Holz e Bianco (2014), o surgimento da Ergologia foi uma resposta ao aspecto funcionalista da administração tradicional, com caráter intervencionista e pragmática, com foco na instrumentalização e adaptação do homem ao trabalho como forma de aumentar o desempenho e a eficiência dos processos.

Apesar de um caráter coletivo e da presença de diversos estudiosos, pode-se atribuir a Yves Schwartz uma liderança e o nome de referência para a perspectiva ergológica (ATHAYDE; BRITO, 2011). Ao longo de trinta anos, o autor dedicou-se, acompanhado de outros nomes, a produzir conhecimentos na área através de

publicações como as iniciais *L'Homme producteur* (O homem produtor) e *Je, sur l'individualité* (Eu, sobre a individualidade), e as de grande impacto, *Expérience et connaissance du travail* (Experiência e conhecimento do trabalho) e *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe* (O paradigma ergológico ou um ofício de filósofo) (ATHAYDE; BRITO, 2007).

Em 1999, sob a liderança do próprio Schwartz, foi criado um Departamento destinado exclusivamente a sua pesquisa na Universidade de Provence na França. Os estudos se desenvolvem também em países como Itália, Portugal, Tunísia, Argélia, Costa do Marfim, Comores, Moçambique, Canadá e Brasil (ATHAYDE; BRITO, 2011).

Segundo os autores, no Brasil essa perspectiva foi difundida a partir da década de 1990, através de missões científicas, acordos governamentais, intercâmbios de pesquisadores e realização de Encontros e Jornadas. O tema já ganhou publicações nacionais em várias instituições federais e particulares. Em relação à área de interesse, há trabalhos traçados na Administração, Engenharia de Produção, Biossegurança, Meio Ambiente, Bioquímica Médica, Educação, Filosofia, Enfermagem, Ciências Sociais, Psicologia, Saúde e Nutrição (HOLZ, 2014). Segundo Athayde e Brito (2011), o Brasil é o país com maior volume de referência da perspectiva ergológica e o crescimento da produção acadêmica vinculada a distintos programas de pós-graduação e cursos de graduação é significativo.

Explorou-se até aqui que a Ergologia desenvolveu-se a partir de um questionamento ao modelo de organização de trabalho liderado pelas ideias tayloristas. No próximo tópico, serão explorados seus objetivos e principais ideias.

2.1.2 Objetivos e pressupostos da Ergologia

Etimologicamente, *ergo* significa ação, trabalho, obra em grego. O termo está voltado para a vitalidade e ponto de vista daquele que trabalha. A Ergonomia, disciplina anterior e de grande referência para a Ergologia, reúne *ergo* e *nomos*. Esse último termo significa regras, leis naturais. Seu foco está direcionado para a saúde através da adaptação do trabalho ao homem. Já a Ergologia reúne *ergo* e *logos*, que significa estudo e assim, a disciplina volta-se para o estudo do trabalho, abrangendo os saberes construídos e as competências desenvolvidas pelo homem enquanto trabalhador (MACHADO; BIANCO; PETINELLI, 2007).

Segundo Bendassolli e Sobol (2011), a Ergologia está compreendida no conjunto de teorias denominada “Clínicas do Trabalho”, que tem como foco principal o conjunto trabalho e subjetividades, compreendendo a relação entre o sujeito, o trabalho e o meio. Dentro desse grupo, a Ergologia busca melhor compreender o trabalho, para poder intervir e transformá-lo.

Para Trinquet (2010, p.94), a Ergologia é uma metodologia inovadora “[...] que transforma os conhecimentos atuais e os métodos de pesquisa, em todos os domínios em relação à atividade humana de trabalho, quer seja no âmbito da pesquisa, da formação, da gestão, da prevenção dos riscos, etc”.

Para Lima e Bianco (2009) a Ergologia não se refere a uma nova disciplina e sim, a um complexo de condutas no campo das ciências humanas, do trabalho e suas diversas disciplinas e no campo da saúde do trabalhador. Brito (2004) concorda, afirmando tratar-se de um modo de enfocar o trabalho e de produzir conhecimento sobre ele e suas relações.

Athayde e Brito (2011) referem-se à Ergologia como uma perspectiva que anda alinhada a diferentes saberes, sejam os da prática em aderência com as situações concretas, sejam os do conceito, operados pelos profissionais da ciência em diferentes disciplinas (Psicologia, Sociologia, Antropologia, Linguística, Economia Política, etc.). Segundo os autores,

[...] o ergológico remete a um dado modo de exercer um ofício, de encaminhar uma disciplina; seu projeto não é o de substituir qualquer uma delas, nem se colocar como mais uma disciplina ou abordagem. Assim, podemos ter uma postura ergológica de orientação em diferentes profissões, disciplinas e abordagens [...] (ATHAYDE; BRITO, 2011, p. 267).

Na mesma linha de pensamento, Athayde e Brito (2007) afirmam que poderia haver ergonomistas-ergólogos, profissionais de gestão-ergólogos, economistas-ergólogos, etc. A Ergologia seria então, uma posição de “desconforto intelectual”, que não deixa que o conforto dos modelos, da previsibilidade e das interpretações estabilizadas dos processos cessem a discussão permanente sobre os saberes constituídos e as recriações que os trabalhadores inevitavelmente realizam na rotina do seu trabalho, como forma de progredir nos dois planos (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2007a; ATHAYDE; BRITO, 2011; DURRIVE).

A Ergologia pode ser entendida então, como uma perspectiva, que tem como consequência, entender e transformar positivamente o trabalho de forma cíclica e contínua:

Na verdade, se isto não desembocasse sobre elementos positivos e transformadores, na minha opinião essa perspectiva não teria nenhum interesse. Creio que se nós nos engajamos nessa via, era com a ideia de transformar positivamente as coisas (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2007a, p. 30).

Trinquet (2010) afirma que através da análise das condições sob as quais as atividades se realizam efetivamente, é possível organizá-las melhor e, portanto, torná-las mais eficazes e rentáveis, tanto em seus aspectos econômicos quanto sociais e humanos, sem ter de forçar a sua intensidade e/ou sua cadência.

Segundo Brito (2004), a Ergologia entende que somente a partir de um amplo conhecimento sobre as características do trabalho é possível sanar os aspectos negativos trazidos para a vida dos trabalhadores. Athayde e Brito (2011) concordam, dizendo que os “[...] conceitos ergológicos são úteis para a compreensão dos ‘enigmas’ do trabalho e os contornos dos problemas que atingem os processos produtivos e os trabalhadores [...]” (ATHAYDE; BRITO, 2011, p. 274).

Vale ressaltar que segundo Lima e Bianco (2009), o foco da Ergologia não se prende aos aspectos negativos no trabalho: avaliam-se tanto as experiências de sofrimento quanto os processos criativos e construtivos do sujeito, através da elaboração da vivência das atividades humanas. Assim, a Ergologia pretende perceber quais as fontes de pressões, dificuldades e desafios que podem gerar tanto inquietações quanto prazer. Athayde e Brito (2007) alegam que “[...] a Ergologia propõe uma análise situada, apostando na potência humana de compreender-transformar o que está em jogo, (re)inventando, criando novas condições e um novo meio pertinente - a *si* e à situação [...]”. (ATHAYDE; BRITO, 2007, p. VII).

Para atingir seus objetivos e elaborar conceitos próprios, a Ergologia fundamenta-se sobre alguns pressupostos, que segundo Brito (2004), são quatro: pensar o geral e o específico; articulação de diversas disciplinas entre si; encontrar em todas as atividades as normas antecedentes e variabilidades; e promover um regime de produção de saberes sobre o ser humano.

Sobre o primeiro pressuposto, Schwartz, Duc e Durrive (2007a) afirmam que a perspectiva ergológica obriga a observação permanente do micro e do macro. Os

autores alertam para o fato de que enxergar o micro não se trata de uma miopia, pois os mais simples atos de trabalho pesam em mudanças mais globais. De maneira recíproca, as questões e debates de escala macro são encontrados nos mais simples atos. Athayde e Brito (2011) concordam, afirmando que se tem a expectativa de abrir ao máximo o ângulo sobre todas as dimensões da atividade humana ao mesmo tempo analisando-a com uma lupa.

Sobre o segundo pressuposto, é importante observar que de acordo com Athayde e Brito (2011), os primeiros movimentos da Ergologia aconteceram sob a denominação de “Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho” (APST) e somente no início dos anos 1990 é que o nome Ergologia foi apresentado, o que reforça a interdisciplinaridade como aspecto relevante. Para Trinquet (2010), o caráter pluridisciplinar da ergologia se justifica em função de a “[...] atividade humana ser muito complexa para se compreender e analisar a partir de uma única disciplina, qualquer que seja ela. *Todas são necessárias, embora nenhuma seja suficiente [...]*” (TRINQUET, 2010, p. 94, grifo do autor).

Dando continuidade, a terceira pressuposição é encontrar em todas as atividades as normas antecedentes e variabilidades, sob a premissa de que a análise do campo é inseparável dos valores, da epistemologia e da ética. E, o quarto elemento é o de promover um regime de produção de saberes sobre o ser humano, pois o encontro entre os saberes científico e prático é sempre novo, uma descoberta (BRITO, 2004).

Além desses pressupostos sistematizados por Brito (2004), é importante destacar a importância atribuída à atividade de trabalho, entendimento aproveitado da Ergonomia e explicado por Guérin e outros (2001) como o elemento central que organiza e estrutura os componentes da situação de trabalho. Na Ergologia trabalha-se sob o ponto de vista da atividade, que segundo Athayde e Brito (2011), apesar de sua extrema relevância, costuma ser ignorado nos debates no mundo do trabalho, dominados pelos pontos de vista dos resultados da empresa, das condições de produção, dentre outros.

Os autores declaram “postula-se que o conceito e o ponto de vista da atividade são estratégicos e transversais a todos os saberes, disciplinas e abordagens sobre trabalho, colaborando para seu desenvolvimento conjunto [...]” (ATHAYDE; BRITO, 2011, p. 267). Já para Schwartz (2000, p. 42), “[...] a atividade aparece como

produtora, matriz de histórias e de normas antecedentes que são sempre renormalizadas no recomeço indefinido das atividades [...]”.

Como pano de fundo para a compreensão do que é proposto pela Ergologia, vale ainda ressaltar outro princípio fundamental destacado por Brito (2004): a participação dos trabalhadores nos estudos. Assim como a interdisciplinaridade, essa prerrogativa é uma “herança” do Modelo Operário Italiano de busca pela saúde nas décadas de 1960-70, cujo idealizador foi Ivar Oddone.

De acordo com Athayde e Brito (2011), é através dos protagonistas da atividade que se chega à verdade sobre o que se faz, e assim como os trabalhadores têm necessidade dos conhecimentos detidos pelos pesquisadores, o mundo científico só pode se desenvolver a partir das questões trazidas pela realidade do trabalho (Schwartz, 2000).

Nesta seção foi discutido que a Ergologia não se pretende como uma disciplina ou teoria que substitua as demais. Pelo contrário, é vista como uma abordagem ou postura a ser adotada em associação com outras, pelo seu caráter pluridisciplinar. Assim, todas as ideias apresentadas até o momento são a base para o desenvolvimento de conceitos da Ergologia, que serão tratados a seguir.

2.1.3 Conceitos e proposições da Ergologia

Athayde e Brito (2011) afirmam que a perspectiva ergológica desenvolveu um vocabulário um tanto particular, com palavras que expressam os objetos e questões em pauta, para fugir de simplificações e objetivações existentes em termos comumente usados. Esses conceitos serão tratados na primeira parte deste tópico e em seguida, serão apresentadas as proposições da Ergologia.

Um dos conceitos fundamentais da Ergologia é o de “normas antecedentes”. Telles e Alvarez (2004) afirmam que este conceito tem a mesma natureza, porém mais amplo que o “trabalho prescrito” da Ergonomia. Para os autores, o trabalho prescrito é o conjunto de condições e exigências impostas à execução de um trabalho. Neste conceito, três aspectos são incluídos: o primeiro deles abarca todas as ordens estabelecidas formalmente pela hierarquia, os procedimentos para realização do trabalho, objetivos e metas (qualidade, prazo, produtividade) e normas técnicas, como

por exemplo, as de segurança. Um segundo conjunto presente nas prescrições refere-se às condições dadas para a realização do trabalho. Um exemplo de condição de trabalho seria um cimento de má qualidade entregue a um pedreiro, que terá que realizar seu trabalho com esse material. Um terceiro aspecto, que consideram fazer parte das prescrições, são as questões relativas a gênero, no qual a concepção do trabalho muitas vezes estabelece condições de privilégio para um ou outro gênero (TELLES e ALVAREZ, 2004).

O conceito de normas antecedentes da Ergologia também se refere a algo que é dado, exigido, apresentado ao trabalhador antes que este realize seu trabalho. No entanto, ele é mais abrangente. Dele, as aquisições de inteligência, da experiência coletiva e dos poderes estabelecidos também fazem parte. As autoras seguem dizendo que o conceito abraça também algo para além do que é imposto, pois são também, construções históricas. “[...] Assim, dizem respeito a um patrimônio conceitual, científico e cultural [...]” (TELLES; ALVAREZ, 2004, p. 73). Um terceiro aspecto envolvido neste conceito maior são os valores, outro conceito de grande importância para a Ergologia:

No sentido subjectivo, (valor) é o peso que se atribui mais ou menos às coisas; uma hierarquia, uma categorização própria a cada um a propósito do que se estima, prefere, ou pelo contrário que se negligencia, rejeita. Em certa medida, é a tentativa de cada um de ter uma mestria sobre o meio no qual se encontra (exemplo: um escritório personalizado). O indivíduo não inventa sozinho nem completamente os seus valores, mas retrabalha incessantemente os que o meio lhe propõe. Nisso, pelo menos parcialmente, ele singulariza-os. (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p.27)

Segundo Machado, Bianco e Petinelli (2007, p. 177), existem dois tipos de valores: os com dimensão e os sem dimensão:

[...] O primeiro grupo engloba valores de mercado, valores quantitativos, que ignoram as microgestões, seu impacto e seu custo em termos de saúde. O segundo, os valores sem dimensão, englobam questões do bem comum, como: a saúde, a justiça, a cultura, a proteção do planeta, dentre outros [...].

Segundo Schwartz (2011), os primeiros são previsíveis, mensuráveis e podem ser percebidos nos objetivos traçados explicitamente nas organizações. Já os valores “sem dimensões” sinalizam na direção dos bens não mensuráveis, tecidos na atividade, nos momentos em que se renormatiza e se reelabora o trabalho.

Mesclando os conceitos de normas antecedentes e valores, Telles e Alvarez (2004) apresentam um estudo de situações do trabalho dentro de uma Universidade. Através

da observação e relatos de professores/ pesquisadores, identificaram o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como uma norma antecedente e buscaram analisar como esses três elementos se relacionam e quais valores aparecem no cotidiano do trabalho dos professores/ pesquisadores. Como exemplo, apontam que falar sobre suas pesquisas com os alunos é uma prática utilizada pelos docentes como forma de incentivá-los a ter curiosidades para além da sala de aula. Dessa forma, satisfazem a um valor visto como essencial para o ofício, que é ter a capacidade de ir além de ensinar, conseguindo estimular a busca por conhecimento pelos alunos.

Outro conceito fundamental na Ergologia é o de corpo-si. Segundo Athayde e Brito (2011, p. 266) esse conceito

[...] sinaliza a pessoa em atividade, em sua inteireza, centro de arbitragens que incorpora o biológico, o psicológico, o social, o institucional, os valores em jogo, a relação com o tempo e com os diferentes níveis de racionalidade. Um corpo na história, em sua singularidade, um corpo-si, com toda sua objetividade e obscuridade constitutivas, parte consciente e inconsciente, linguageiro, verbal e não verbal.

Holz e Bianco (2014) complementam afirmando que corpo-si é a entidade que atua como árbitro e gestor da atividade em processos de microescolhas rotineiras, nas quais se opta entre trabalhar por si ou trabalhar pelos outros. Para Schwartz, Duc, Durrive (2007a), corpo-si é o que permeia as esferas intelectual, cultural, fisiológica, muscular e nervosa do indivíduo executante. Isso explica porque nunca existirá apenas uma racionalidade no trabalho. Já o uso de si é a manifestação do si, é a convocação do indivíduo no seu ser (HOLZ; BIANCO, 2014). Afirma-se que o trabalhador sempre reorganiza seu trabalho, fazendo escolhas e executando-o de acordo com a forma que ele sente e enxerga o mundo. Existe uma diferenciação entre o uso de si por si, no qual predominam os gostos e sensibilidades individuais, e o uso de si pelos outros, no qual se buscam referências dos outros, que podem ser colegas, aqueles que prescrevem ou pagam pelo trabalho, por exemplo.

Esses momentos em que o indivíduo precisa fazer escolhas são denominados de “dramáticas”, outro conceito fundamental da Ergologia. “[...] Falar da dimensão dramática da atividade não significa que cada agir seja semeado de dramas, significa que nada pode ser mecânico. Nesse agir, nada pode ser pura aplicação do que se

tinha pensado sem você, antes de você [...]” (SCHWARTZ, 2011, p. 133), referindo-se às normas antecedentes.

Reforçando a necessidade de um cuidado para não compreender equivocadamente o termo dramáticas, Athayde e Brito (2011) chamam a atenção para que não se entenda automaticamente o termo como negativo, no campo do sofrimento patogênico, apesar desse caminho ser mais fácil e ter bastante apelo. É fato que a atividade de trabalho tem algumas características marcantes, como o enquadramento em regras “antes, durante e depois do trabalhar”, o que lhe confere um peso à vida do indivíduo. Porém, deve-se ter o cuidado de não se limitar a essa caracterização. Para os autores, as dramáticas do uso de si são o ponto de partida para compreender e transformar positivamente a vida e o trabalho.

Segundo Schwartz (2011), a dimensão dramática não está associada unicamente ao trabalho. Ela permeia outras esferas da vida do ser humano (como por exemplo, uma mãe gerindo o retorno dos filhos da escola). No entanto, é na atividade de trabalho que ela expressa “[...] essa obrigação inelutável com saberes e escolhas que remetem a pessoa a ela mesma e, uma vez que são feitas, fazem história [...]” (SCHWARTZ, 2011, p. 133), como por exemplo,

Seja as escolhas de postura de determinado operário ou operária na linha de montagem, visando antecipar os acasos, manter o tempo, economizar espaço e tempo do seu posto para evitar “avançar” sobre seu vizinho ou vizinha, criando assim um horizonte de vida em comum aceitável nessa linha [...] (SCHWARTZ, 2011, p. 134).

Esses conceitos apresentados já antecipam o entendimento da Ergologia de que o trabalho nunca é totalmente previsível e o trabalhador, de alguma forma, o adapta para conseguir realizá-lo. Esse entendimento é detalhado nas quatro proposições, uma das principais contribuições dos estudos da Ergologia, que podem guiar as análises de todas as situações humanas de trabalho (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2007a). A primeira proposição refere-se à distância entre o prescrito e o real. Na opinião dos autores, os profissionais que estão empenhados na descrição de rotinas podem fazê-lo com boa fé. No entanto, sempre haverá uma distorção em sua aplicação. Chanlat (2011) concorda, afirmando que “[...] os procedimentos, as regras, as formas de fazer prescritas jamais são seguidas à risca. Em razão da incerteza própria a toda situação do trabalho, cada um de nós recompõe mais ou menos o que

se tem que fazer [...]” (CHANLAT, 2011, p. 116). Para ele, a causa desse *gap* entre previsto e praticado é a distância da direção e da gestão em relação à realidade.

Os gestores devem permitir que seus colaboradores e subordinados digam com clareza o que quiserem, o que é difícil acontecer em função de um comportamento comum de onipotência. O autor defende que um conhecimento em ciências humanas garantiria uma melhor reflexão sobre suas práticas e “[...] lhe manteria a postos contra certas decisões, certas modas gerenciais passageiras [...]” (CHANLAT, 2011, p. 127). Para Duraffourg, Duc e Durrive (2007), o prescrito é precioso, ele resulta da transformação da experiência em patrimônio conforme será discutido adiante, contudo, ele pode vir a coisificar tal patrimônio e a renormatização remete ao esforço de antecipação diante da confrontação com o real, único e singular.

A segunda proposição afirma que *o conteúdo da distância é sempre ressingularizado*. Reconhece-se que sempre haverá uma distância. No entanto, é impossível prevê-la, uma vez que será determinada por uma situação particular, por um indivíduo que tem sua própria história, suas próprias características morfológicas, psíquicas e culturais. Ou seja, a distância entre o prescrito e o real será sempre diferente, pois ninguém é igual a ninguém, e a cada pessoa que executar uma atividade, essa execução será diferente.

De acordo com Guérin e outros (2001), a atividade de um operador, por exemplo, é organizada em função de diferentes objetivos: os objetivos gerais fixados pela organização, os objetivos intermediários que o operador se fixa para atingir os primeiros e os objetivos mais pessoais. Exemplos desses objetivos seriam: como objetivo geral, usinar cinquenta peças ao dia; objetivo intermediário: usinar trinta peças antes do meio-dia, para dar tempo de limpar a máquina no fim do expediente; objetivos pessoais: não começar uma peça próximo ao horário do almoço para não ter que retomar uma usinagem iniciada. De acordo com os autores, em vários casos observam-se tentativas por parte dos trabalhadores para antecipar eventos, planejando o desenvolvimento posterior de suas atividades.

A terceira proposição diz que *a distância remete à atividade do corpo-si*. Por mais que profissionais se debrucem na definição de rotinas, o momento da execução resulta em um conjunto de múltiplos fatores que farão com que as decisões, ou as

racionalizações, emergjam sempre de forma única. Para Durrive e Schwartz (2008, p. 24):

O trabalho não existe sem alguém que trabalha. É difícil nomear este sujeito porque isso subentenderia que ele se encontraria bem delimitado, definido. Ora, se a actividade é efectivamente conduzida por alguém em carne e osso, – ela inscreve-se em funcionamentos neuro-sensitivos de tal forma complexos que não se consegue dar a volta – esta actividade tem, além disso, prolongamentos que ultrapassam a pessoa física. São solicitados e mesmo incorporados, inscritos no corpo: o social, o psíquico, o institucional, as normas e os valores [do contexto e retrabalhados], a relação às instalações e aos produtos, aos tempos, aos homens, aos níveis de racionalidade, etc.... Este alguém que trabalha – este centro de arbitragens que governa a actividade – pode assim ser designado corpo-si ou corpo-pessoa.

A quarta e última proposição ressalta que *a distância remete a um debate sobre valores*. O que se afirma é que os indivíduos sempre fazem escolhas, de forma consciente ou inconsciente e que essas escolhas são resultados de valores: “nenhuma escolha é o produto aleatório, ou então os homens são ‘birutas’ [...]” (SCHWARTZ, 2011, p. 141, grifo do autor). Os valores tratados a cada debate podem ser de ordem pessoal, avaliando as consequências para o próprio indivíduo, ou de ordem social, na qual pesam as consequências ao que o autor denomina “o bem viver juntos”. Podem ainda ser de dois tipos: valores quantitativos e particularmente monetários, ou valores “sem dimensões”, conforme já discutido.

Com esta compreensão de que o que é projetado nunca se repete fielmente na prática, Schwartz (2007) afirma que é na diferença entre o que se define nos documentos e métodos e o que realmente acontece no dia a dia do trabalho que se encontra o que verdadeiramente chama de *atividade*. No entanto, Schwartz (2011) deixa claro que não condena a normalização por completo. A normalização é uma conquista da sociedade humana. As normas antecedentes fazem parte de todas as esferas da nossa vida e exercem o importante papel de preservar o conhecimento acumulado da humanidade, bem como de tornar possível a vida em conjunto, pacificar e unificar os homens. Essa aptidão do ser humano em antecipar, programar e organizar ganha espaço à medida que avançam as civilizações. O alerta do autor é para um significativo uso “socialmente manipulador” dessas normas, ao se tornarem ferramentas na construção de relações de força e instrumentos de exploração. “A realidade das normas antecedentes é, portanto, uma combinação inextricável de conquistas e riscos, tanto facilitadora quanto opressora da vida social [...]” (SCHWARTZ, 2011, p. 136).

O problema da normalização reside no risco de se ver as normas como um fim em si. Risco de “[...] ignorar a vida que surge a todo instante. E, no final das contas, deixar como residual ou insignificante aquilo que não está nos modelos e que, no entanto, pôde [sic] ser determinante na história que vai sendo tecida [...]” (SCHWARTZ, 2011, p. 137). E é exatamente nesse ponto que o autor sustenta sua crítica ao taylorismo:

“[...] na expressão ‘organização *científica* do trabalho’, o adjetivo ‘científico’ remete exatamente à tentativa de usurpação: legitimar esse modo de governo como expressão tão restritiva, neutra, evidente quanto pode ser um protocolo experimental ditado por nossos conhecimentos sobre mecânica, eletricidade ou química” (SCHWARTZ, 2011, p. 137).

Os protagonistas das atividades de trabalho são “seres que tentam viver em saúde” e a saúde “[...] começa com a tentativa de redesenhar parcialmente o meio em que se vive, em função de suas próprias normas, elaboradas por sua história [...]” (SCHWARTZ, 2011, p. 139). Athayde e Brito (2011) explicam que a antecipação exaustiva é caracterizada pela “impossível e invivível” reprodução idêntica da atividade: impossível, pois não há maneiras de se prever tudo (os eventos são instáveis) e invivível, pois nenhum indivíduo suportaria viver sem a tentativa de transformar o meio de acordo com a sua realidade. Sendo assim, todo indivíduo está submetido a uma astúcia transgressora para contornar o que já está preestabelecido e de uma inventividade criadora para gerar regras onde elas não existem. Durrive e Jacques (2007) compartilham dessa ideia e afirmam que quase sempre compartilha-se da mesma representação falsa do trabalho:

[...] Imaginamos o trabalho como a aplicação de um procedimento inteiramente pensado de antemão. “Trabalhar = aplicar”. [...] Um bom operário é aquele que obedece ao procedimento, que o aplica conscienciosamente. Ora, isso é falso! Um bom operário é aquele que retraduz – para torná-lo realizável – a instrução, no momento presente, que muda sem parar... logo, ele é obrigado a distorcer a instrução formal, um pouco que seja! [...] (DURRIVE; JACQUES, 2007, p. 300).

Segundo Telles e Alvarez (2004), o trabalho nunca acontece totalmente como o previsto, devido a uma série de circunstâncias que não podem ser antecipadas e às variabilidades que podem ocorrer. Essas variabilidades podem ter origem em vários aspectos. Um primeiro aspecto está ligado a questões técnicas e organizacionais, como por exemplo, panes, disfuncionamentos, dificuldades de previsão. Outro fato que pode levar às variabilidades está associado ao próprio trabalhador: seu cansaço, sua experiência, sua idade, sua condição de saúde. Variabilidades também ocorrem no coletivo de trabalho. Telles e Alvarez (2004) compreendiam a ideia de que o trabalho não é totalmente previsível, fica exposto que cabe ao trabalhador cuidar de

seu trabalho de forma a garantir sua realização. Será a partir de suas capacidades intelectuais, seus valores, sua experiência ou seu uso de si, que tomará decisões e fará o trabalho real acontecer. A forma como isso ocorre será discutida na próxima seção, que discute as microgestões do trabalho.

2.2 As microgestões

“Então, o que é trabalhar? Yves Schwartz diz: ‘trabalhar é gerir’ [...]” (DURAFFOURG; DUC; DURRIVE, 2007, p. 68). Com esta afirmação, inicia-se o entendimento de que todo trabalhador é gestor de seu trabalho, ao contrário da forma como o termo gestão costuma ser empregado:

É necessário considerar seriamente a gestão, algo que o termo um pouco enganoso administração frequentemente levou, em nossa cultura, a desvalorizar. [...] A gestão como verdadeiro problema humano, advém por toda parte onde há variabilidade, história, onde é necessário dar conta de algo sem poder recorrer a procedimentos estereotipados. [...] Ora, o trabalho nunca é totalmente expectativa do mesmo e repetição – mesmo que o seja, em parte.” (SCHWARTZ, 2004, p. 23).

O autor chama a atenção para a necessidade de se compreender que a gestão não pode ser atribuída somente a especialistas habilitados como tais. A gestão está presente na realização de todo e qualquer trabalho, dada sua complexidade natural e as complexidades advindas das variabilidades que ocorrem. Sendo assim, todo trabalhador é gestor de seu trabalho.

Machado, Bianco e Petinelli (2007) concordam com a colocação de que o termo administrar reduziu a compreensão do que significa gestão, que para elas, significa “[...] pensar o trabalho como criação, como produção [...]” (MACHADO; BIANCO; PETINELLI, 2007, p. 174). Segundo as autoras, o termo gestão pode significar administrar ou gerir. O primeiro refere-se a gerir, governar, dirigir, controlar. O segundo significa ter gerência sobre, administrar, dirigir, reger, produzir, criar. Sendo assim é mais amplo e deve ser visto na atividade de diversos profissionais, para além daqueles que se está habituado atribuir alguma gestão: “[...] toda forma de atividade requer que variáveis sejam geridas [...]” (MACHADO; BIANCO; PETINELLI, 2007, p. 176).

Para Telles e Alvarez (2004) a gestão no trabalho é fazer frente às variabilidades que se apresentam e também produzir sentido no trabalho. Para tanto, “[...] a pessoa se

engaja por inteiro, a cada momento, com seu corpo biológico, sua inteligência, seu psiquismo, e com os respectivos conhecimentos tomados no decorrer de sua história e nas relações com os outros [...]” (TELLES; ALVAREZ, 2004, p. 72).

Durauffourg, Duc e Durrive (2007) afirmam que para todo trabalho, existe um prescrito e um conjunto de resultados esperados. No entanto, a situação real é sempre diferente do que foi antecipado, como já tratado nas seções anteriores. “[...] Estas diferenças entre o que te é demandado e o que se passa na realidade, devem ser geridas [...]” (DURAFFOURG, DUC; DURRIVE, 2007, p. 68). Os autores também afirmam que esta ideia é aplicável a todos os trabalhos, incluindo os mais simples (como de operárias que repetem seu ciclo de trabalho a cada noventa segundos).

Schwartz (2004) exemplifica a gestão em diversas situações rotineiras do trabalho, facilitando sua compreensão aos que pela primeira vez se deparam com a ideia de que todos gerem:

[...] Gerir desloca-se sobre uma multiplicidade de registros: gestão de eventualidades específicas ao ofício, ao objeto de atividade; gestão de interfaces a montante, a jusante, laterais (dos estoques, dos prazos, dos abastecimentos, das diversas relações entre clientes e fornecedores, da qualidade e das normas ISO, dos visitantes *auditomaníacos*, etc); gestão na acepção dos orçamentos e dos tempos, dos indicadores econômicos de desempenho; gestão das relações internas à equipe, cujos registros ela própria deve gerir. Todas essas questões remetem sobre si mesmo: como fazer *uso de si*, fazer-se disponível para tornar compatíveis as gestões heterogêneas? (SCHWARTZ, 2004, p. 25).

Com esta explicação retoma-se aqui o conceito do uso de si, já abordado nos capítulos anteriores. É através do uso de si que trabalhadores operam essa gestão, em relação ao meio que é sempre infiel:

Ora, essa infidelidade deve ser gerida. E gerida, não como uma execução [...] mas como um “uso de si”. Ou seja, é preciso fazer uso de suas próprias capacidades, de seus próprios recursos e de suas próprias escolhas para gerir essa infidelidade, para fazer algo [...] (SCHWARTZ, DUC, DURRIVE, 2007b, p. 192).

A ideia que se apresenta é de que cada pessoa, ao se deparar com a necessidade de adaptar, renormatizar ou criar normas em situações nas quais elas não existem, o fará fazendo uso de si, evocando características pessoais, sempre singulares, recheadas de histórias, de valores próprios, de inteligência, de sensibilidades, de seus gostos (DURAFFOURG; DUC; DURRIVE, 2007). E com isso, cada vez mais as situações se tornam singulares e o meio, infiel duplamente “[...] pelos toques novos que lhe damos [...]” (SCHWARTZ; DUC, DURRIVE, 2007b, p. 193).

Lima e Bianco (2009) relatam sobre a constatação empírica de fatores como renormalizações e dramáticas do uso de si nas tomadas de decisão em pesquisa realizada em empresa multinacional de grande porte de fabricação de tubos flexíveis para exploração de petróleo em regiões marítimas. Em suas análises, identificam que o trabalhador se evoca por inteiro ao realizar suas atividades, interagindo com todos os aspectos do trabalho, refazendo normas. Esse processo se dá considerando os objetivos da organização e também os seus, evidenciando o uso de si pelos outros e o uso de si por si. Para o uso de si por si, chamam atenção para o atendimento de objetivos individuais, à vida, às suas negociações de prioridade, às suas necessidades, à sua busca pela contrapartida. Os autores enfatizam a tomada de decisão pelos trabalhadores, que muitas vezes não é reconhecida pelos superiores por se tratar de “microdecisões”, porém são rotineiras e são elas que fazem o trabalho acontecer.

Machado, Bianco e Petinelli (2007) descrevem uma pesquisa realizada com funcionários do Centro de Operações de uma empresa geradora e distribuidora de energia, com o objetivo de contribuir para a ampliação da compreensão das gestões inerentes à variabilidade e à complexidade das situações de trabalho. O estudo evidencia que para além das normas antecedentes e valores presentes na atividade, trabalhadores fazem o uso de si para realizar seu trabalho de forma harmônica e direcionada para a consecução dos objetivos de sua atividade e de seu setor e consequentemente, os objetivos organizacionais.

Alguns aspectos são apontados como impactando as microgestões e microescolhas como infraestrutura e ambiente, a responsabilização naturalizada na empresa e necessidade de equilíbrio emocional. Outro aspecto interessante é a importância da experiência do trabalhador, conforme apontado por Duraffourg, Duc e Durrive, (2007). Estes autores apontam a diferença de preparo entre os que estão há mais tempo na empresa e já passaram por outros departamentos ou já estiveram em campo, e os recentes, que têm pouco conhecimento para imaginar o que pode estar envolvido em cada chamado que tem que atender e acabam por requerer mais auxílio dos colegas.

Na área da educação, alguns autores buscam compreender o trabalho dos docentes tendo a Ergonomia e a Ergologia como referenciais. Muitos deles se voltam à questão da saúde do docente tratada pela Clínica do Trabalho, mas passam por temas como os aqui tratados, da gestão do trabalho e do uso de si. Embora grande parte se

dedique aos docentes de nível médio ou fundamental, são considerados como importantes referenciais para esta pesquisa, que também tem como foco o trabalho docente.

Segundo Morschel e outros (2011), o fazer dos educadores é constituído pela junção de prescrições, reapropriações e invenções, corroborando com um perfil de gestor de seu próprio trabalho, repleto de variabilidade e história:

Os professores produzem incessantemente saberes, estratégias, ações e métodos para lidar com a organização do trabalho nas escolas, com as surpresas, com os imprevistos, com tudo aquilo que é impossível de antecipar e que se faz tão presente no cotidiano do trabalho na escola [...] (MORSCHER et al., 2011, p. 95)

Em sua pesquisa, ressaltam que “[...] trabalhar é sempre, de alguma maneira, resistir à impessoalidade das normas exógenas, produzir novas normas e saberes para lidar com as infidelidades e exigências dos meios de trabalho [...]” (MORSCHER et al., 2011, p. 95) e chamam a atenção para a necessidade de criação de espaços de debates para compartilhamento de saberes e experiências para atualização dos modos de ser e fazer dos docentes.

Louzada e Barros (2008) também realizam pesquisas com docentes e em um cenário de escola pública municipal de ensino fundamental, interessam-se pelo modo como os professores trabalham, não se restringindo às tarefas prescritas e tendo como base o trabalho como usos de si. As autoras afirmam que trabalhar passa pela possibilidade de modificar a forma de realização das tarefas, diferenciando o trabalho real do trabalho prescrito:

Precisamos do prescrito, pois a organização é necessária para toda atividade humana, o que não precisamos é nos engessar no que está prescrito de forma que a realização do trabalho seja perturbada ou impedida. O educador nunca é mero executor do prescrito, mas sempre um agente singularizador do coletivo. Trata-se, então, de uma liberação do trabalho docente [...] (LOUZADA; BARROS, 2008, p. 88).

Como resultado de sua pesquisa, afirmam que por mais que um trabalhador seja marcado pelo uso que o outro faz de si, há uma dimensão microgestionária das dramáticas de uso de si, que sempre faz o trabalho ser singularizado.

Barros e outros (2008) apresentam resultados interessantes em pesquisa realizada com o mesmo perfil de Louzada e Barros (2008), com o objetivo principal de discutir a forma como a atividade docente é gerida cotidianamente. Perante frequentes discursos de culpabilização de instâncias gestoras para os problemas de saúde

encontrados, adotaram a realização de dinâmicas em que os docentes se preparavam para dar aulas sobre determinados assuntos, porém no momento de sua realização, se deparavam com imprevistos como redução no tempo disponível e falta de projetor para apresentação, situações com as quais qualquer professor se depara em seu dia a dia.

As autoras descrevem que os professores recriaram estratégias e cumpriram com o objetivo final, sem grandes dificuldades. Porém, essas estratégias não eram por eles reconhecidas como saberes ricos e potentes e o debate gerado possibilitou visibilidade “[...] à invenção cotidiana de novas normas, à utilização de estratégias produzidas cotidianamente sem as quais a atividade de trabalho não se realizaria” (BARROS et al., 2008, p. 125).

Em todos esses casos, pode ser observada a gestão acontecendo pelo trabalhador, como forma de tornar seu trabalho possível. Não fosse por essa capacidade, os objetivos das empresas não aconteceriam. O trabalho não acontece única e exclusivamente pelo previsto, antecipado e ensinado. Ele é permeado por variabilidades que exigem o uso de si do trabalhador, no qual experiências, valores, capacidades, recursos, escolhas, histórias sensibilidades, gostos e tantos outros fatores são evocados a decidir, a escolher, a fazer!

Toda essa gestão, todo esse uso de si não é facilmente percebido. Nem pelo próprio trabalhador, que o realiza sem se dar conta da complexidade com que se doa, muito menos pelas empresas, que naturalizam práticas, enxergam os resultados obtidos e entendem que eles acontecem como mera execução do planejado.

Finalizado a exposição do referencial teórico, a seguir será exposta a metodologia em que se pauta esse estudo.

3. METODOLOGIA

Com o intuito de alcançar o objetivo geral, o trabalho foi do tipo empírico qualitativo. Segundo Gaskell (2002), a realidade social é construída pelos indivíduos e as

pesquisas qualitativas buscam mapear e compreender o mundo da vida das pessoas sobre um determinado aspecto.

O objetivo inicial era de realizar a pesquisa empírica em alguma indústria de alimentos que apresentasse um sistema de gestão de qualidade implementado, confrontando o que houvesse de trabalho prescrito com o trabalho real. Essa intenção estava baseada na experiência profissional da autora em organizações com esse perfil. No entanto, após realizar algumas tentativas de contato, percebeu-se dificuldade em encontrar profissionais e empresas que abrissem espaço para tal pesquisa, sem que houvesse algum conhecido ou alguma indicação pessoal. O fato é que a autora nem recebeu resposta às solicitações enviadas. Fazendo uma autorreflexão, a pesquisadora deu-se conta de quantas vezes recebeu solicitações semelhantes enquanto atuava no mercado e também não se deu ao trabalho de respondê-las, seja pela rotina do dia a dia ou pela falta de interesse no que poderia se desmembrar daquela ação.

Posta essa situação, optou-se por realizar a pesquisa em um campo diferente: o da docência. Essa opção emergiu pela facilidade de acesso a uma instituição privada de ensino superior localizada no município de Serra/ES. Esse campo de pesquisa foi validado, pois ao realizar os estudos preliminares sobre ergologia, percebeu-se que a pesquisa na área da educação é vasta e oferece muitos elementos a serem observados. Ademais, a docência é uma atividade que faz parte dos planos da pesquisadora, desde que ingressou no mestrado. Sendo assim, mudar o campo de pesquisa, apesar de inicialmente ter sido “frustrante”, foi algo que posteriormente trouxe satisfação.

A pesquisa empírica foi então realizada em uma instituição privada de ensino superior localizada no município de Serra/ES. Foi delimitado o Curso de Administração da Unidade, por ser a área de estudo da pesquisadora. Nesta Unidade, este curso é oferecido apenas no horário noturno.

A coleta de dados foi realizada combinando três fontes: análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada. O uso conjunto dessas técnicas para a triangulação se justifica por permitir uma coleta de dados mais abrangente, evitando possíveis vieses (TRIVIÑOS, 1987).

O período de coleta de dados estendeu-se do dia 20 de outubro ao dia 22 de dezembro de 2015, completando dois meses de trabalho.

Inicialmente a primeira fase seria a análise documental. Os documentos usados para análise foram selecionados a partir da compreensão de onde estariam as principais prescrições e onde estavam os registros do trabalho realizado. Esse entendimento aconteceu inicialmente a partir de conversas com o Diretor e com o Coordenador do Curso e posteriormente, à medida que alguns documentos fossem citados por docentes observados e entrevistados. Alguns documentos não foram disponibilizados pela Instituição logo no início. Utilizou-se o que foi disponibilizado prontamente para não prejudicar o calendário da pesquisa e à medida que novos documentos foram sendo disponibilizados, fazia-se sua leitura para complementar as informações obtidas. O acesso ao sistema de gestão foi disponibilizado logo no início pelo Coordenador do Curso, que ofereceu orientações básicas. No entanto, o portal tem uma interface fácil e foi possível localizar as informações pertinentes à pesquisa rapidamente, por simples intuição.

Segundo Alvez-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 169), “considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação”. Nesta pesquisa, foram analisados documentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional, Normas Gerais de Graduação, Regimento Geral, Mapa Estratégico, cartazes e quadros distribuídos pelos corredores, salas dos professores e salas de aula, e-mails e documentos impressos entregues aos professores, *folder* institucionais e o sistema de gestão, no qual são disponibilizados planejamento de aulas, diários de classe, avaliação de professores, calendário acadêmico, dentre outros. O objetivo desta etapa foi avaliar o viés prescritivo da organização para o trabalho do docente.

A segunda fase de coleta de dados foi a observação participante, que conforme comentado, aconteceu de forma concomitante com a análise documental. Segundo Flick (2004), somente através da observação o pesquisador descobre como as coisas realmente acontecem. Outras técnicas, como as entrevistas, tornam acessíveis apenas os relatos dessas práticas. A observação participante é caracterizada por uma imersão do pesquisador em campo, observando-se “[...] a partir de uma perspectiva de membro, mas, também, de influenciar o que é observado graças à sua participação [...]” (FLICK, 2004, p. 152). O foco foi observar como as pessoas executam seu trabalho, realizando-se uma comparação com prescrições e normas antecedentes.

Essa etapa contou com o acompanhamento em sala de aula de doze professores, o que representa a metade dos docentes do curso de Administração noturno da unidade. O acompanhamento foi realizado em turmas aleatórias, de acordo com a grade de aula.

Um fato importante de se ressaltar é que os professores foram escolhidos pela Instituição. Essa decisão foi tomada em consenso entre Instituição e pesquisadora, pois se reconhece que não é habitual a presença de observadores na sala de aula no nível superior. Com isso, deixou-se a cargo do Coordenador do curso acompanhado determinar os docentes que considerava serem mais abertos a tal experiência.

A apresentação para os professores sempre foi feita pelo Coordenador do curso no momento antecedente à aula, praticamente já com o professor entrando em sala. A descrição resumia-se ao fato da pesquisadora ser mestranda em administração na Universidade Federal do Espírito Santos (UFES), que estava realizando pesquisa na instituição e já havia realizado um acompanhamento do trabalho do coordenador e agora iria acompanhar alguns professores. De cada professor, acompanhou-se uma aula, e posteriormente a esse trabalho de observação em sala, precisaria de um tempo para realizar as entrevistas. Ao concluir essa apresentação ao professor, o Coordenador fazia um comentário à turma, explicando a presença de uma pessoa diferente em sala de aula. Nessa fase, teve-se a oportunidade de acompanhar aproximadamente 20 horas aulas.

A opção da pesquisadora foi sempre por ficar no fundo da sala, onde se tinha uma visão mais global da turma e do professor. Apesar de permanecer sem falar e ao fundo da sala, foi possível perceber um grau de interferência no ambiente. A abordagem por alunos foi comum, sempre questionando do que se tratava o trabalho e em algumas vezes, com comentários a respeito da aula ou do professor.

Além do acompanhamento em sala de aula, a pesquisadora teve a oportunidade de participar em uma Reunião de Colegiado e conversas com o Diretor da Unidade e Coordenador da Administração, que serão abordadas na análise. Houve uma dedicação em se chegar com antecedência e permanecer na Instituição um tempo após o término das aulas para observar circunstâncias informais, como o da chegada dos docentes e alunos na Instituição, que se configura como momento de interação também com o Coordenador. A sala de professores fez parte das observações, por

ser passagem obrigatória para todos os docentes e também ponto de apoio. Neste ambiente, foi possível perceber também que a presença da pesquisadora de alguma forma impactava quem por ali circulava. Como o campo iniciou-se já no fim do semestre, os professores sabiam que havia alguém diferente ali. À medida que já se tornava conhecida pelos professores de administração, percebeu-se certa integração. Mas professores de outras áreas estranhavam e faziam abordagens constantes.

Na terceira fase de coleta, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, que segundo Gaskell (2002), desempenham um papel significativo quando combinada com outros métodos. A elaboração dos roteiros da entrevista teve como base a teoria usada e o problema de pesquisa exposto e é apresentado no APÊNDICE A. Todos os professores acompanhados em sala de aula foram entrevistados. As entrevistas foram do tipo individual, melhor forma de se captar o detalhamento de experiências de vida no trabalho e as perspectivas individuais das tarefas. Para cada entrevista foi garantida a obtenção do consentimento livre e esclarecido dos participantes (APÊNDICE B), atendendo às recomendações de Brasil (2013). Ao todo foram 14 horas e 48 minutos de entrevistas gravadas e transcritas para análise dos dados.

Para análise dos dados, foi adotada a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2006), refere-se a um conjunto de técnicas de análises que visam permitir a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens estudadas, através de procedimentos sistemáticos e objetivos. Para Franco (2003), a análise de conteúdo tem como ponto de partida uma mensagem, seja verbal, por gestos, documental ou representada pelo próprio silêncio. Para além da descrição das características da mensagem, a análise de conteúdo pode ser engrandecida se incorporada da indagação sobre as causas e efeitos que provoca e analisada e entendida em seu contexto (BARDIN, 2006). Para criação de categorias, optou-se pela definição após o campo para não incorrer em uma simplificação e fragmentação dos dados obtidos (FRANCO, 2003).

O processo de categorização foi feito de forma a atender os objetivos do trabalho. As categorias e sub-categorias definidas foram:

Categorias	Sub-categorias
Conhecendo as prescrições	Missão, Visão Valores

	Planejamento e registro do trabalho
	Sistema de avaliação
	Horário de aula
	Controle dos discentes
	Das penalidades previstas aos docentes
Confrontando o trabalho pre/scrito e o trabalho real	Missão, Visão e Valores
	Planejamento e registro do trabalho
	Sistema de avaliação
	Horário de aula
	Controle dos discentes
Analisando as microgestões	

Quadro 1 – Categorias e sub-categorias
Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, apresenta-se um quadro de caracterização dos docentes acompanhados. Para que a identidade dos entrevistados seja preservada, seus nomes foram alterados e as informações de tempo e carga horária foram colocadas em faixas e não no detalhe:

Docente	Tempo de docência no Ensino Superior	Tempo que trabalha na Instituição	Carga horária semanal na Instituição	Exerce outras atividades fora da Instituição?
Álvaro	Mais de 5 anos	Menos de 5 anos	Mais de 10h	Sim
Bernardo	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos	Mais de 10h	Não
Carlos	Menos de 5 anos	Menos de 5 anos	Menos de 10h	Sim
Douglas	Mais de 5 anos	Menos de 5 anos	Mais de 10h	Sim
Eduardo	Menos de 5 anos	Menos de 5 anos	Mais de 10h	Sim
Fernando	Mais de 5 anos	Menos de 5 anos	Menos de 10h	Sim

Gabriel	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos	Menos de 10h	Não
Heitor	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos	Mais de 10h	Sim
Ivan	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos	Menos de 10h	Sim
Julio	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos	Mais de 10h	Sim
Leandro	Menos de 5 anos	Menos de 5 anos	Mais de 10h	Sim
Marcelo	Mais de 5 anos	Menos de 5 anos	Menos de 10h	Sim

Quadro 2 – Característica do grupo de professores acompanhados

Fonte: Elaborado pela autora

Constatou-se que dos 24 docentes do curso, apenas quatro são mulheres e destas, apenas uma foi entrevistada. Neste quadro não houve diferenciação de gênero.

4. ANÁLISE DE DADOS

4.1. Caracterização da Instituição pesquisada

4.1.1 A Unidade e a Mantenedora

A Instituição pesquisada iniciou suas atividades em 1999, com o curso de Pedagogia. No final do ano de 2012 a Instituição foi adquirida pela Mantenedora e passou a fazer parte de uma rede de 22 faculdades distribuídas em Minas Gerais e Espírito Santo. Essa Instituição Mantenedora iniciou suas atividades em educação na década de 1930, com colégio de nível fundamental e médio. Sua experiência em ensino superior começou na década de 1970, com o curso de Contábeis.

Em acordo com o disposto em normas, à Mantenedora reserva-se a administração financeira, contábil e patrimonial da Faculdade. A Unidade usufrui em relação à Mantenedora de autonomia administrativa, pedagógica, científica e disciplinar, da seguinte forma:

Parágrafo 1º: A autonomia administrativa consiste na competência de estabelecer e executar a política de gestão conforme instituído no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.

Parágrafo 2º: A autonomia pedagógica e científica compreende competência para:

- I - estabelecer a sua política de ensino, pesquisa e extensão;
- II – aprovar projetos de pesquisa e extensão no seu campo de especialidade;
- III – organizar os currículos plenos de seus cursos e programas, na forma da legislação vigente;
- IV – interagir com instituições culturais e científicas nacionais e estrangeiras, para o desenvolvimento de projetos integrados de interesse da Faculdade;
- V – estabelecer seu regime acadêmico e didático-científico;
- VI – fixar critérios para seleção, admissão, promoção e habilitação de alunos; e
- VII – conferir graus, diplomas, títulos e outras responsabilidades universitárias.

Parágrafo 3º: A autonomia disciplinar consiste na competência para estabelecer, no âmbito da comunidade acadêmica da Faculdade, o regime de direitos, sanções e de aplicação de penalidades respeitadas determinações e os princípios legais. (INSTITUIÇÃO, 2013, p. 2).

4.1.2 Estrutura organizacional das instâncias de decisão

São órgãos colegiados de administração: a) Conselho Acadêmico; e b) Colegiados de Curso. Os órgãos colegiados têm por finalidade democratizar a administração da Instituição e favorecer a participação coletiva na gestão do Plano de Desenvolvimento Institucional e do Projeto Político Pedagógico de cada curso.

O Conselho Acadêmico é órgão colegiado máximo da administração superior da Instituição, de natureza consultivo-deliberativa e recursal superior. O Conselho Acadêmico reúne-se, ordinariamente, duas vezes a cada semestre, sempre no início e término dos períodos letivos, convocado e presidido pelo Coordenador Acadêmico ou seu representante legal e, extraordinariamente, quando se fizer necessário, mediante iniciativa dessa autoridade ou solicitação da maioria absoluta de seus membros. Compõem o Conselho Acadêmico: O Diretor Geral; o Coordenador Acadêmico, que o preside; os Coordenadores de Cursos; o Coordenador do Instituto Superior de Educação; o Coordenador do Núcleo de Educação a Distância; 2 (dois) representantes do corpo docente; 2 (dois) representantes da equipe de tutoria; 2 (dois) representantes do pessoal técnico-administrativo; e 2 (dois) representantes do corpo discente.

Os Colegiados de Curso são órgãos colegiados de administração básica da Instituição. Cada Curso conta com um Colegiado próprio. Compõem os Colegiados de Curso: o Coordenador do Curso, que o preside; os docentes responsáveis pelas disciplinas que estejam vinculadas a um determinado curso; 2 (dois) representantes dos alunos regularmente matriculados no Curso, eleitos por seus pares, os tutores a distância e presencial, cuja participação deve ser viabilizada por videoconferência. O Colegiado de Curso reúne-se, ordinariamente, uma vez a cada bimestre; e, extraordinariamente, sempre que convocado pelo Coordenador do Curso.

4.2 Conhecendo as prescrições

O conceito de trabalho prescrito já referenciado aponta para o conjunto de condições e exigências impostas à execução de um trabalho (TELLES; ALVAREZ, 2004).

A identificação das prescrições da Instituição iniciou-se quando das primeiras conversas com o Diretor e o Coordenador do curso de Administração da Unidade pesquisada. A análise da documentação a qual se teve acesso também forneceu

informações importantes e por fim, as observações em sala e as entrevistas com os professores trouxeram elementos que demonstravam quais eram as normas presentes na Instituição, fossem elas formais, ou informais.

Na análise documental percebeu-se que as informações mais relevantes à prática docente estão concentradas no Plano de Desenvolvimento Institucional, Normas Gerais de Educação e Regimento Interno. No entanto, o Coordenador de Curso realiza uma condensação dessas informações para transmiti-las aos professores de forma mais acessível e prática, através das reuniões de Colegiado, e-mails e o documento Orientações Acadêmicas, entregue a cada um no início de cada semestre.

Nesse documento, consta o planejamento do período e orientações gerais, como aplicação de provas. Para professores que já trabalham na instituição, o Coordenador acredita não ser necessária uma explanação sobre os assuntos. No caso de um novo professor, realiza uma conversa detalhada separadamente. Neste documento, antes das informações de ordem prática, existe uma parte de sensibilização, na qual é colocada a responsabilidade do docente no processo da Instituição:

Tivemos um primeiro semestre difícil, sem FIES, com muito desemprego, com estagiários perdendo os cargos, mas, mesmo assim, nosso índice de rematricula deixou muito claro que, apesar de todas as dificuldades, nosso acadêmico faz a diferença. A confirmação disso se deu no número de transferências recebidas de outras faculdades para a Instituição, para se encontrar COM VOCÊ, para aprender COM VOCÊ e para participar da SUA AULA... então temos a obrigação de lhes oferecer o melhor (INSTITUIÇÃO, 2015b, p. 1, grifo do autor).

Identifica-se nessa contextualização a informação de que 2015 foi um ano difícil financeiramente e isto impacta sobremaneira os alunos da Instituição. Essa colocação se faz importante, pois se trata de uma faculdade particular, na qual os alunos pagam pelo estudo.

Ainda neste documento, o Coordenador chama a atenção para o processo de mudança que está ocorrendo na Instituição e a necessidade da participação de todos os envolvidos para fazer com que as melhorias cheguem até os alunos:

Sabemos que ainda temos muitas coisas a melhorar, mas nossa organização está se aprimorando a cada dia, com a redefinição de processos e procedimentos, mas para que essas melhorias cheguem até o aluno, precisamos estar alinhados: direção, coordenação, professores, CAP, secretaria, financeiro, jurídico, marketing... enfim... TODOS FALANDO A MESMA LÍNGUA (INSTITUIÇÃO, 2015b, p. 1, grifo do autor).

E no trecho final, declara como espera o comprometimento dos docentes:

Nesse propósito, precisamos ficar atentos, especialmente, ao cumprimento dos prazos e atividades definidas em colegiado; e para isso, seguem orientações acadêmicas e principais datas a serem seguidas durante o 2º semestre de 2015. Conto com seu apoio e participação (INSTITUIÇÃO, 2015b, p. 1, grifo do autor).

Esse contato inicial com os professores traz informações importantes acerca do envolvimento dos professores no processo de captação e manutenção de alunos, bem como demonstra que a Instituição está em fase de mudanças no que diz respeito a organização do trabalho: a melhoria de processos e procedimentos é uma busca atual, vem como determinação da liderança e precisa estar presente em todos os níveis, inclusive na docência, para que um bom resultado chegue ao aluno.

Nos próximos itens serão apresentados os elementos que apresentaram maior destaque dentro das normas identificadas, seja pela ênfase dada pelos docentes, por terem se apresentado de maneira mais repetida nas observações ou fatos curiosos que aconteceram durante a permanência em campo.

4.2.1 Missão, visão, valores

O primeiro elemento entendido como norma antecedente foi o conjunto de declarações da Instituição, englobando Missão, Visão e Valores.

A missão da instituição, entendida como o direcionamento para sua atuação no âmbito da sociedade em que está inserida, está definida como “Transformar a vida das pessoas pela educação” (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 1), que significa estar comprometido em

[...] oferecer uma educação que promova, para além dos seus objetivos técnicos e científicos, uma educação libertadora, capaz de emancipar as pessoas e prepará-las para o pleno exercício da cidadania, tornando-os protagonistas da transformação social ao seu entorno. (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 1).

Em consonância com a missão, a visão estabelecida é “Ser uma rede reconhecida pelo seu ensino humanista, referência em uma educação inovadora, capaz de preparar cidadãos para o trabalho e para a vida” (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 1).

Como Valores, a instituição prega: Compromisso social, Comprometimento com o resultado, Mérito acadêmico, Seriedade e Ética. Como já exposto, valores são aspectos importantes para a Ergologia, pois fazem parte das normas antecedentes (TELLES; ALVAREZ, 2004), e também do corpo-si (ATHAYDE; BRITO, 2011) que age

na gestão das atividades tomando decisões, ressingularizando, fazendo acontecer (HOLZ; BIANCO, 2014; DURRIVE; SCHWARTZ, 2008; SCHWARTZ, 2011).

Por esse motivo, os Valores da Instituição são aqui detalhados, pois auxiliarão na análise do que se encontrou em campo. O primeiro valor é o Compromisso Social e a Instituição o descreve como:

[...] uma vocação institucional que vai além do ensino e da prática extensionista. Encarado como uma política fundamental da instituição, o compromisso social norteia e complementa o processo de ensino e aprendizagem, por meio da prática reflexiva e integrada às comunidades. (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 1).

Sobre Seriedade, diz-se:

A marca da seriedade de nossa instituição está estampada em nossa vocação para o ensino, encarando a educação como ente transformador e muito mais do que simples negócio. O respeito a cada um dos entes que compõem nossa comunidade acadêmica e municípios que atuamos, demonstram a postura institucional, de firme propósito em fazer a diferença. (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 1).

Como Mérito Acadêmico entende-se:

Um projeto educacional transformador só pode ser alcançado com rigor e exigência institucional na busca pelo melhor ensino e pela valorização do esforço e dedicação dos alunos. Toda essa exigência demonstra o caráter de nossa rede de ensino, que passa ao largo das práticas oportunistas, típicas do cenário brasileiro atual, marcado pela mercantilização do ensino e reforça nossa vocação totalmente voltada para a educação [...]. (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 1).

A respeito da ética, a Instituição declara:

A valorização dos preceitos antecede a todas as nossas práticas institucionais. Isso se faz pelo respeito à diversidade de pensamentos e valores, pela inserção cidadã nas sociedades onde atua e à postura íntegra e correta diante do conjunto de regras, leis, moral e costumes existentes nas praças onde construímos nosso projeto educacional. (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 1).

E o último valor, o Comprometimento com os resultados, esclarece:

Transformar vidas por meio da educação requer profissionalismo e desempenho de gestão. Requer tomar cuidado com os resultados e perseguir metas, monitorando os indicadores para além dos números, mas analisando a satisfação e promovendo o melhor entendimento aos nossos alunos sob os vários aspectos: a melhor relação ensino-aprendizagem, a melhor infraestrutura e a melhor estrutura administrativa. (INSTITUIÇÃO, 2015a, p. 1).

Essas declarações são elaboradas no Planejamento Estratégico da Mantenedora e são divulgadas em documentos oficiais da Instituição, como PDI e Regimento Geral. Foram identificadas também em um quadro localizado logo na entrada da Unidade pesquisada.

4.2.2 Planejamento e registro do trabalho

Segundo a Instituição (2014b, p. 14), “uma ‘boa proposta pedagógica’ é aquela que é capaz de levar o aluno a fazer o esforço necessário para que sua aprendizagem ocorra”. Afirma-se também que o tempo de ensino/aprendizagem acontece em três momentos: antes da aula, durante a aula e após a aula:

No momento “antes da aula”, o docente coloca em prática a sua habilidade de preparar as aulas. Para cada aula, ele elabora um conjunto de orientações, que permite aos alunos o estudo antecipado, e definem os objetivos da aula, os textos que deverão ser lidos, as atividades que deverão ser realizadas, a lista de exercícios, [...] enfim, todos os materiais didáticos que tratam do assunto e que possam ajudar o aluno a aprender por si mesmo. [...] Ao fazer isso, o docente induz a criação de uma cultura de autoaprendizagem, fundamental para a formação do aluno de hoje. (INSTITUIÇÃO, 2014b, p. 15)

Partindo da ideia apresentada acima, o momento de sala de aula não é o único em que ocorre a exposição do conteúdo proposto: isso deve começar antes da aula, com uma etapa de estudo do aluno, a partir dos materiais disponibilizados pelo docente. O momento em sala seria então, para explicação de pontos fundamentais, diálogo, discussão e esclarecimento de dúvidas. “Se bem preparado esse momento antes da aula, o momento durante a aula será mais rico e melhor aproveitado. O docente não gastará tempo com anotações desnecessárias no quadro [...]” (INSTITUIÇÃO, 2014b, p. 15).

Se durante a aula aparecem questionamentos e reflexões interessantes, o momento pós-aula é também impactado, pois o docente poderá acrescentar mais textos e materiais, sendo o resultado dos dois primeiros momentos. Além disso, a ideia é de que todos esses materiais ofertados fiquem disponíveis para o aluno durante toda a sua vida na Instituição, podendo consultar algo que teve acesso em uma disciplina de formação, mesmo quando estiver mais avançado em seu curso.

Pelo apresentado, percebe-se que é atribuída grande responsabilidade ao planejamento do trabalho do docente: “Esses três momentos, quando bem preparados pelo docente, tornam-se, assim, poderoso auxiliar no processo ensino-aprendizagem [...]” (INSTITUIÇÃO, 2014b, p.16).

O planejamento acontece então, sob a forma do Plano de ensino, o Plano das Aulas a serem ministradas e a disponibilização de materiais para cada aula. Compete ao docente:

I – elaborar o Plano de Ensino e o Plano de Aula de sua disciplina, submetendo-o à aprovação da coordenação do respectivo curso;

II – orientar, dirigir e ministrar o ensino de sua disciplina cumprindo-lhe integralmente o programa e a carga horária; [...]

V – registrar, no sistema acadêmico da Faculdade, os dados referentes às avaliações e frequências dos alunos, os planos de ensino e de aulas, assim como outras atividades, dentro dos prazos estabelecidos pela Instituição. (INSTITUIÇÃO, 2013, p. 42).

Todo esse planejamento, bem como os registros do que aconteceu em sala (frequência, notas, observações, etc), devem ser lançados no sistema de gestão. Nessa ferramenta, disponível para professores e alunos, é onde estão concentradas todas as informações referentes ao semestre letivo.

Os lançamentos devem ser realizados cumprindo prazos estabelecidos no documento “Orientações Acadêmicas”. O Plano de Ensino deve ser apresentado no primeiro dia de aula do semestre e os planos de aulas, no início de cada mês. É informado que no dia seguinte a cada limite de postagem, haverá a geração de relatório de acompanhamento das postagens, resultando em notificação para o não cumprimento do prazo. A emissão de notificações por parte da Coordenação é uma medida punitiva, para forçar que os docentes cumpram com o estabelecido.

Além do lançamento dos planejamentos, é prescrito que sejam lançados os registros do que ocorreu em sala, o que inclui a frequência dos alunos, as notas de avaliações, observações sobre alteração no planejado, dentre outros. Sobre o preenchimento do Diário de Classe, o professor deve observar:

No preenchimento do Diário de Classe o professor deverá observar:

[...] III - o preenchimento do Diário de Classe é de responsabilidade do professor e será feito obrigatoriamente no sistema de gestão, software próprio da Instituição;

IV – o controle de frequência dos alunos às aulas deve ser feito diariamente pelo professor

[...] É obrigação do professor manter os seus registros em dia no sistema de gestão, pois essa é a ferramenta utilizada pelo aluno para acompanhar a sua frequência, notas obtidas e resultados finais em cada disciplina.

Parágrafo único: Após o final de cada etapa de notas, o sistema de gestão bloqueará automaticamente os registros no Diário de Classe, que poderá ser desbloqueado somente com autorização da Superintendência de Ensino, depois que o professor preencher solicitação em formulário próprio. (INSTITUIÇÃO, 2014a, p. 43).

No trecho acima, percebe-se que o não cumprimento de prazos acarreta também em bloqueio do sistema. Essas ocorrências em caso de descumprimento do prescrito serão analisadas adiante.

A importância destas prescrições é relevante e foi constatada em diversos momentos: na conversa com Coordenador do Curso, nos documentos a que se teve acesso, nas salas de aula e nas falas dos professores.

4.2.3 Sistema de avaliação

O sistema de avaliação do desempenho dos alunos está previsto em três etapas de notas cumulativas com datas de início e término fixadas no calendário acadêmico. A primeira etapa totaliza trinta pontos. Nela, o último instrumento utilizado é obrigatoriamente uma prova individual, no valor de dez pontos e os demais vinte pontos da etapa são distribuídos a critério do docente. A segunda etapa totaliza quarenta pontos sendo obrigatoriamente vinte de prova individual e os vinte restantes, a critério do professor. A terceira etapa totaliza trinta pontos. Dependendo do período da turma, vinte pontos são originados da Disciplina Integradora e os dez restantes, o professor tem a liberdade de definir (INSTITUIÇÃO, 2014a, p. 43).

Em relação às avaliações, outras prescrições importantes são: a) cada professor é responsável pela aplicação de sua prova no dia e horário de sua aula – em caso de impossibilidade, deve-se definir outro professor em comum acordo com a Coordenadoria do Curso; b) ao aluno que não compareça a qualquer trabalho ou prova programados é conferida a nota zero, a menos que se apresente atestado conforme as regras da Instituição; c) para aluno que utiliza-se de meio fraudulento em qualquer avaliação, atribui-se nota zero.

Para aprovação direta de alunos, é exigida frequência mínima de setenta e cinco por cento do total da carga horária e nota não inferior a setenta pontos no conjunto dos trabalhos escolares, avaliações e provas. Caso o aluno atenda à condição de frequência, mas apresente nota entre cinquenta e sessenta, terá direito ao Exame Final. Caso sua nota seja inferior a cinquenta ou não cumpra com o mínimo da frequência, está reprovado. No Exame Final, o aluno deve atingir no mínimo setenta pontos, é escrito, individual e engloba toda a matéria do semestre.

Sobre avaliação, “compete ao docente: [...] organizar e aplicar os instrumentos de avaliação do desempenho e demais atividades concernentes à disciplina por ele

ministrada, assim como julgar os resultados apresentados pelos alunos” (INSTITUIÇÃO, 2013, p. 42).

Percebe-se que os critérios para alunos serem aprovados ou reprovados são claros e objetivos, definidos a partir das notas obtidas nas avaliações e o percentual de frequência. O que não é puramente objetivo no processo de avaliação é a atribuição das notas, que fica sob julgamento dos professores e pode sofrer influência de algumas maneiras, inclusive como orientação da própria Instituição.

Pode-se exemplificar a colocação acima com a mensagem do Coordenador do curso na Reunião de Colegiado do final do semestre: gerou um alerta de que o momento financeiro é complicado tanto para a Instituição quanto para os alunos, pois muitos deles perderam seus empregos ou estágios e que, cada um dos professores, “como gestores de nossas disciplinas” (pois o Coordenador também é professor) deveria avaliar quem iria para prova final e quem não iria (Entrevista Coordenador).

Nesta fala fica um reforço da responsabilidade dos docentes sobre o processo de captação e manutenção dos alunos já mencionado, um pedido para que não reprovem desmedidamente os alunos (afinal, eles terão que pagar para fazer novamente uma disciplina e isso pode impactar negativamente em um momento de dificuldade financeira) e a ideia de que o julgamento na avaliação do aluno pode ser bem subjetiva. Esta fala configura assim, como uma norma antecedente a ser seguida.

4.2.4 Horário de aula

O curso de administração acompanhado acontece apenas no período noturno. O horário das aulas está previsto em cartazes espalhados pela Instituição. O primeiro tempo está previsto para iniciar às dezoito horas e cinquenta minutos e terminar às vinte horas e trinta minutos. Tem-se dez minutos de intervalo e o segundo tempo começa às vinte horas e quarenta minutos e finaliza à vinte e duas horas e vinte minutos.

Essa grade atual já passou por outros modelos, começando mais tarde, tendo-se um tempo de intervalo maior e acabando mais tarde. Mudanças foram feitas para atender às necessidades principalmente dos alunos, pois grande parte deles tem dependência de ônibus, e o horário de saída tornava-se um problema, além de envolver questões

de segurança (o entorno da Instituição é relativamente ermo, pois apesar de estar próximo a um terminal de ônibus, há uma quadra de terreno vazio entre as duas estruturas).

Os professores precisam assinar diariamente o ponto na sua chegada e no horário de saída. A assinatura da saída no segundo horário só fica disponível para os docentes a partir das vinte e duas horas, forçando-os que permaneçam na Instituição pelo menos até este horário.

4.2.5 Controle dos discentes

“Dos alunos é esperado comportamento adequado, respeitados os bons costumes e a necessária disciplina e respeito aos regulamentos da Instituição, ao Corpo Docente e aos Discentes e aos funcionários administrativos” (INSTITUIÇÃO, 2013, p. 49). Estão previstas algumas sanções em caso de comportamentos considerados inadequados por parte dos discentes, como é o caso de usar telefone celular ou aparelhos que emitam sons na sala de aula, laboratórios ou biblioteca. Para esta situação, é aplicável advertência oral e sigilosa pelo Coordenador do Curso. Considerada mais grave e podendo ser punida com suspensão, aplicada pelo Diretor Geral, está exercer atividades comerciais, político-partidárias ou de propaganda, a menos que previamente aprovada pelo Diretor Geral.

Durante o transcorrer do semestre em que o trabalho de campo foi realizado, uma regra foi estabelecida pela Coordenação do curso de Administração, de que alunos não podem fazer registros visuais em sala de aula com aparelhos celulares ou similares. Essa orientação pode ser percebida em cartazes fixados nas salas de aula. O foco da proibição é para que alunos não tirem fotos das informações escritas no quadro, não gravem ou filmem as aulas.

4.2.6 Das penalidades previstas aos docentes

Segundo Instituição (2013), as sanções disciplinares aos docentes são aquelas constantes da Consolidação das Leis do Trabalho. Está prevista a advertência oral e sigilosa, pelo Coordenador do Curso ou Coordenador Acadêmico nas seguintes

situações: a) inobservância do horário das aulas e demais atividades acadêmicas de sua competência; b) atraso no preenchimento e entrega dos diários de classe; c) ausência injustificada às aulas ou às reuniões agendadas dos órgãos colegiados; d) atraso na entrega de documentos ao setor solicitante; e) vestir-se de forma inadequada ao ambiente de trabalho; f) destrato a qualquer pessoa nas instalações da Instituição.

Em caso de reincidência de qualquer destas situações ou desvio no desenvolvimento do Plano de Ensino, a punição passa a ser repreensão, por escrito, assinada pela Entidade Mantenedora. Caso haja persistência das situações anteriores ou o não cumprimento, sem motivo justo do programa ou carga horária de sua disciplina, está prevista a suspensão, com perda de vencimentos, a ser julgada pela Comissão Disciplinar e Entidade Mantenedora.

A punição é agravada para desligamento em casos de: a) reincidências; b) incompetência didática ou científica; c) exercer atividades comerciais, político-partidárias ou de propaganda pessoal no âmbito da Instituição; d) abandono de emprego; e) prática de ato incompatível com a ética ou moral. Para demissão, deve haver apuração formal dos fatos, como forma de garantir o respeito à dignidade e de ampla defesa.

4.3 Confrontando o Trabalho prescrito e o Trabalho real

Assim, somos levadas a afirmar que trabalhar inclui, necessariamente, a possibilidade de introduzir modificações na realização da tarefa, múltiplas formas de criação e de iniciativas que os seres empreendem, o que diferencia o trabalho prescrito, entendido como espaço da vida em que homens e mulheres vivenciam escolhas entre as formas cristalizadas de trabalho historicamente construídas, do trabalho real, que é o trabalho concreto que apresenta variações, imprevistas à execução de sua tarefa (LOUZADA; BARROS, 2008, p. 87)

No item anterior, foram apontadas as principais prescrições identificadas para o trabalho docente na Instituição pesquisada. Neste item serão discutidas como essas prescrições foram vistas acontecendo no trabalho real, em acordo com as autoras e com base na proposição de que sempre há uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2007a).

4.3.1 Missão, visão, valores

Nas entrevistas realizadas com os docentes, reservou-se um momento para entender seu nível de conhecimento acerca desses conceitos e se de alguma forma são influenciados no exercício de suas atividades. Apenas um entrevistado declarou que não sabia falar sobre a Missão e mostrou-se inclusive apático a esse tipo de norma:

Já li uma ou duas vezes, mas se me perguntar, não lembro. Não é por nada não, mas essas coisas são muito bonitinhas mas é uma coisa escrita [...]. Para eu saber disso deveria ser mais divulgado, deveria estar pregado em tudo quanto é lugar, em segundo deveria ser algo trabalhado. Você me pergunta se eu comungo: não, eu não estou aqui pela Instituição, eu estou aqui pelos alunos. Eu nem sei quem é a Instituição. Eu sei quem são os meus alunos (Entrevista Ivan).

Por outro lado, todos os demais docentes apresentaram declarações favoráveis ao discurso da Instituição. Em alguns casos, a fala sobre a Missão apareceu espontaneamente, dentro de outro contexto e os próprios docentes remetiam-se à declaração, como forma de se expressar:

Tem uma filosofia da Instituição, que é transformando vidas. Eu acredito muito nessa filosofia, eu acho que a função de uma instituição de ensino, da educação formal é transformar a vida das pessoas. Se a gente pudesse resumir, eu acho que essa frase expressa muito bem o meu papel enquanto educador. Isso a gente comunga bastante, tem muita aderência (Entrevista Carlos).

Os depoimentos dos professores deixam a entender que estão em aderência com o pensamento e que consideram que a Instituição foi certa em suas definições:

E eu discuto muito isso com eles porque a Instituição foi muito feliz na sua Visão e sua Missão. Então, qual é a missão: transformar a vida das pessoas pela educação. Poxa, eu acho isso fantástico. Então, assim, eu não me considero um professor, eu me considero um educador (Entrevista Julio).

Determinado docente chegou a se emocionar ao falar sobre a possibilidade de transformar a vida dos alunos:

A missão de transformar, que as pessoas cheguem de uma forma e se transformem em outras, saiam daqui transformadas, isso aqui para mim é o grande *insight* deles (da Instituição). Quando a gente consegue fazer isso aí, eu acho isso muito maneiro. Quando a gente consegue de fato fazer as pessoas pensarem fora... oh... (mostrando que estava arrepiado). (Entrevista Marcelo).

O mesmo docente exemplificou como percebe a missão sendo cumprida em uma situação em que, após o término de uma aula, foi abordado por alunos que estavam sentados em um bar em frente à faculdade, discutindo o conteúdo daquele dia. O professor relatou sua surpresa, ao perceber o grau de envolvimento dos alunos com sua aula, por estarem falando de sua disciplina, mesmo quando estavam sentados

em um bar: “Cara, isso vale mais que seiscentos reais, isso vale mais que mil reais pra mim. Isso vale mais que brinde, prêmio, troféu. Eu soube que ali, eu modifiquei, eu fiz a diferença pra eles” (Entrevista Marcelo).

Outro docente demonstra essa ideia, ao referir-se à Missão como algo que ele já demonstrava ter como princípio pessoal:

De cor eu não sei... ah, *peraí!* Transformando vidas através da educação. Eu me identifico muito com isso. Eu me identifico demais com isso. Porque eu sempre volto naquele princípio meu lá atrás. Se eu acho que o mundo pode ser bem melhor do que ele é hoje, eu só vou conseguir mudar isso se os meus alunos não pensarem da mesma forma do que quando eles estavam lá fora (Entrevista Eduardo).

Em outros casos, os docentes valorizam a ideia de transformação, colocando-a no contexto sócio-econômico dos alunos da Instituição:

Eu acabo levando isso muito a sério porque a gente vê que o público alvo da instituição aqui são as classes mais baixas, *né*, a gente tem de classe média para baixa. [...] Então por conta disso é, eu particularmente procuro dar o meu melhor, assim, *pra* poder prepará-los da melhor forma possível, porque realmente a chave que o povo tem *pra*, vamos dizer assim, ascender dentro da ótica capitalista, ainda é o estudo, não tem outro. Então eu tento da melhor forma possível fazer isso (Entrevista Leandro).

Em todos os casos, os docentes se mostravam bastante entusiasmados ao falar sobre a Missão e a possibilidade de transformar a vida de seus alunos. Muitas vezes, quando se discutia sobre algum outro ponto, citavam exemplos de ex-alunos da Instituição como “assumiu a gerência” ou “conseguiu entrar na empresa que tanto almejava”. Percebe-se então, que a ideia da transformação está muito associada à questão profissional: um aluno estudar, graduar-se e conseguir assumir posições melhores. A ideia de “emancipar as pessoas”, como consta nas declarações da Instituição talvez possa ser aí percebida. Considerando-se a realidade sócio-econômica dos alunos, ter uma melhoria profissional significa bastante.

Outra parte da declaração, a que se refere ao preparo dos alunos para o pleno exercício da cidadania, com vistas a protagonizar a transformação social no seu entorno, é algo mais subjetivo e não ficou tão evidente na fala dos docentes. Da mesma forma, as ideias apresentadas na Visão de ensino humanista, educação inovadora e preparar cidadãos para a vida não foram muito exploradas. A Educação Inovadora foi presente na conversa com o Diretor da Unidade, mas em nenhum momento citada pelos docentes.

Essas declarações são elaboradas pelo Comitê Estratégico da Instituição, grupo formado pelas lideranças da Mantenedora. Sua divulgação é feita em um primeiro momento através de reuniões com pequenos grupos das Unidades, envolvendo Direção e Coordenação Acadêmica. Posteriormente, ações em cada Unidade são realizadas, mas nunca envolvendo todo o corpo docente. Para eles, a informação é transmitida através das Reuniões de Colegiado e outros momentos oportunos.

No entanto, parece que esses momentos de reuniões institucionais com os docentes não são muitos. Um dos professores entrevistados já foi Coordenador Acadêmico e declara que nessa fase tinha mais acesso às informações por participar de reuniões com a Mantenedora. E entende que os que não têm essa oportunidade, ficam mais afastados dos ideais:

É um dos nossos desafios. Porque não existe espaço entre o institucional de reunião (com professores). Você vai fazer isso quando? Cê olha seu calendário... [...] Entende como o discurso fica fraco até chegar aqui? Você não consegue passar com a mesma clareza. É diferente. Essa é a ideia: é diferente. A gente tem pouco espaço. Até porque as três etapas inundam o calendário de avaliação (Entrevista Heitor).

Outro fator que pode contribuir para apenas uma parte das declarações estar bem presente nas conversas com os docentes, é o fato de serem discussões relativamente novas dentro da Instituição. As primeiras versões dessas declarações datam de 2014, quando foi instituído o Planejamento Estratégico formal. A transmissão e assimilação desses conteúdos podem demorar, principalmente quando se leva em consideração o pouco espaço dedicado a isso, como comentado pelo professor anterior.

4.3.2 Planejamento e registro do trabalho

Uma vez que a proposta pedagógica da Instituição está pautada no conceito de que o aluno deve preparar-se para a aula com antecedência, os conteúdos que serão trabalhados em cada encontro precisam estar disponibilizados antecipadamente (INSTITUIÇÃO, 2015b, p. 2).

Na descrição das normas antecedentes foi visto que está prescrita a elaboração de um planejamento das aulas e o seu lançamento no sistema de gestão como forma de atender aos princípios teóricos-metodológicos da Instituição. Ou seja, dentre outros objetivos a serem atendidos com essa prática, valoriza-se os lançamentos prévios para que os alunos tenham acesso aos conteúdos e possam estudá-los antes da aula.

Da mesma forma, registros devem ser feitos no sistema para que as informações do ocorrido em sala fiquem disponíveis para alunos, secretaria e Coordenação, como notas, frequências, alterações no planejamento da aula, etc.

Quando questionados sobre como realizam o planejamento, os professores demonstram tranquilidade. De uma maneira geral, tomam o conteúdo programático que a Instituição estabelece e o dividem para as três etapas do sistema de avaliação atual. Professores com mais tempo de aula declaram que o trabalho do planejamento é realizado sem dificuldades, dado sua experiência e conhecimento. Assim, muita coisa se aproveita de semestres anteriores e por isso não se trata de algo que exija tanto esforço e tempo:

Eu sempre tento atualizar, modificar questões da lista, da prova. Mas planejar mesmo, aula, essas coisas me perdoe, já *tá* planejado. Eu pesquiso na internet, no livro. Procuro me atualizar e trazer coisas novas. Mas sentar e a planejar uma aula, não (Entrevista Ivan).

É passada a ementa e em cima da ementa, verifico os tópicos a serem trabalhados *aí*, verifico a carga horária e com isso vou distribuindo as aulas conforme o que vai ser os tópicos a serem trabalhados. [...] Nas disciplinas que trabalho há muito tempo não tem muita diferença (Entrevista Bernardo).

Essa ideia também pode ser constatada na declaração de Julio, que exerce a docência há mais de 20 anos:

Quando se começa a dar aula, isso é algo que você se dedica mais tempo. À medida que você já tem muita estrada de sala de aula, de docência, esse trabalho se torna mais leve. Por quê? Porque você já tem o *timing* da aula, *né*, você já administra melhor tudo isso. E aí, esses conteúdos, essas aulas, se você não deu no semestre anterior, você já deu em algum semestre e vai se repetindo (Entrevista Julio).

Como parte da pesquisa e para entender como a postagem impacta no trabalho dos docentes, verificou-se qual era o planejamento antes de cada aula assistida. O que se constatou foi que, apesar da tranquilidade com os professores falam sobre planejamento, nem sempre se cumpre a regra de postar e quando se cumpre, a informação nem sempre está alinhada com o real. Dos doze acompanhamentos, apenas quatro correspondiam com o programado. Vale ressaltar que três desses tinham temas gerais estabelecidos e não o assunto específico que estava sendo abordado. Dos demais, em quatro aulas o conteúdo programado era diferente do conteúdo abordado em sala e os outros quatro não tinham lançamento para aquela data. Constatou-se então que de fato, o prescrito nem sempre acontece na realidade e as razões para isso variam.

O parecer sobre essa necessidade de postagem do planejamento foi um pouco diverso. Para alguns professores, trata-se de algo sem dificuldades, ou inerente à própria organização do trabalho, como pode ser observado na fala a seguir:

Por exemplo, quando se iniciam as aulas [...], a primeira coisa que o professor tem que fazer é postar o plano de ensino, *né*. E outra coisa que tem que fazer é quando chegar em sala para dar aula, a aula já estar postada para o aluno saber do que vai ser tratado. E isso eu faço. Aliás, eu posso dizer que eu tenho postadas as minhas aulas do ano inteiro e vou ajustando depois, no próprio portal (Entrevista Julio).

Conforme exposto pelo professor Julio, os professores admitem que alterações no que é planejado inicialmente podem ocorrer ao longo das aulas. Ao serem questionados sobre o assunto, alguns professores demonstram que as aulas postadas são uma proposta geral, mas que acabam por ser modificada por diversas razões, como na continuidade do exposto por Julio:

É evidente também, que eu não sei se isso é uma pergunta que você vai me fazer mais a frente, que isso (o planejamento) tem a ver com a turma. Então, a programação é uma programação que você faz meio que no escuro. Porque você não sabe a turma que você vai encontrar. Dependendo da turma, você acelera, ou você... ou seja, você sintoniza, você faz a graduação da velocidade que você vai usar e da profundidade que você vai avançar (Entrevista Julio).

O perfil da turma e do aluno foi o aspecto que apareceu com maior frequência para justificar a necessidade de alteração de um planejamento:

A gente faz uma programação no portal, mas aquela programação é um esqueleto, é um preparativo para a aula e a semana. Aí é que entra o ajuste. [...] A turma estava com um *gapzinho* de fazer uma atividade para se preparar para a prova. Eu entendi que era melhor fazer aquela atividade, em que *tava* todo mundo na sala de aula para ter uma aula mais produtiva (Entrevista Carlos).

Outros fatores apareceram como motivadores para alteração do planejamento, para além do conjunto turma e aluno. Fatos que aparecem na mídia, materiais interessantes que descobrem ou mesmo alguma mudança em legislação, aparecem como fatores externos que requerem uma adaptação dos docentes:

Pode ser que mude? Pode ter um fato que mude. Ah, teve um fato que ocorreu na mídia. Então, aí sim. Opa... dentro do planejamento de aula eu adapto. Mas não tentando mudar totalmente. Seria algo novo ali, que surgiu e agora eu vou abrir para discussão (Entrevista Fernando).

O que obrigatoriamente me faz alterar uma aula seria a mudança de uma lei. Às vezes as leis são modificadas e a gente tem obrigatoriamente modificar o plano de aula (Entrevista Douglas).

As declarações dos professores deixam a entender que não é raro o fato de a aula que está no portal não ser a que será realizada em sala, principalmente em função

dos alunos, do ritmo da turma ou necessidade de adaptação do conteúdo. Portanto, o que está planejado, nem sempre se cumpre. Por esse motivo, professores trabalham com um planejamento bem amplo, como forma de realizar os lançamentos no sistema de gestão, “atendendo” ao requerido pela Instituição.

Ao lançar um planejamento (no caso dos professores que o fazem), cumprem com o prescrito de ter as informações no sistema no prazo previsto, mas não necessariamente dão ao aluno a condição para que estude antes da aula, uma vez que o que está postado pode não ser o tema abordado. Poucos professores abordaram com clareza que sentem que as postagens prévias surtem efeito positivo no rendimento dos alunos: “O aluno já vem pronto sabendo do que será a aula dele. Os alunos usam isso. Eles vem com os slides todos impressos e fazem anotações em cima da aula. Eles já vêm preparados. É um ponto muito positivo do sistema de gestão” (Entrevista Carlos). No entanto, no caso específico deste professor, a aula postada e a aula dada, estavam diferentes.

Um dos professores que mantem as postagens corretas relatou que o faz para garantir que sua responsabilidade enquanto docente esteja cumprida, disponibilizando o material e cumprindo com o planejamento. Assim, se sente confortável para cobrar dos alunos tudo que foi combinado: “Eu não faço isso porque eu sou bonzinho. Faço isso porque eu sou ruim. Como assim? Porque o aluno quando vai reclamar, tá lá no sistema de gestão” (Entrevista Heitor). No entanto, confessou que tem muita dificuldade em fazê-los ler textos antecipadamente e que estejam na aula com os materiais solicitados.

Outro docente, representando o grupo dos que não tinha aula postada, afirma que isso não faz diferença e que negocia com os alunos a ausência da Informação: “Aceitam tranquilo. Eles nem ligam... Na verdade Camila, eles nem olham para o sistema de gestão, assim, essa questão das aulas. Pelo menos não no primeiro período.” (Entrevista Alvaro).

Apesar dos alunos não terem sido entrevistados, em sala de aula não foi possível observar alunos previamente preparados para cada aula. Houve situação inclusive em que os alunos recebiam textos para leitura na própria aula, na qual tinham 30 minutos para lê-lo. Pelo prescrito pela Instituição, isso não deveria ocorrer: o acesso ao texto

e sua leitura, deveriam acontecer antes da aula. No entanto, os docentes parecem reconhecer que isso não aconteceria e ignoram as regras.

Em conversa com o Coordenador do curso, foi esclarecido que o controle exercido limita-se ao fato dos professores terem lançado ou não as informações solicitadas. Com exceção do Plano de Ensino, que deve ser aprovado pelo Coordenador, não existe uma análise da qualidade dos lançamentos do Planejamento das Aulas. Segundo o Coordenador, sua intenção era poder assistir algumas aulas para acompanhar o cumprimento do planejamento. Chegou a realizar esse acompanhamento algumas vezes, mas em reunião com coordenadores de outros cursos foi solicitado que não mais o fizesse, pois houve discordância por parte da Coordenação Pedagógica.

Foi relatado também que a Instituição dá liberdade para as mudanças. Sabe-se que existe a possibilidade de alteração do planejado, mas o que se espera é que os docentes as apontem no sistema, já que existem campos para edição e observações. Alguns docentes percebem essa possibilidade e a consideram como positiva, principalmente comparando com outras Instituições:

Eu estive lá, tenho colegas lá (outra Instituição). [...] Todas as reclamações deles são o seguinte, se eu preciso jogar uma aula de sustentabilidade para daqui a quatro semanas, pra fazer isso tudo, o processo é tão burocrático, ele tem que desvincular aqui, pegar uma autorização com o coordenador, transferir aquilo pra cá... aqui não. Eu vou lá, eu sei, eu tenho o conteúdo, eu mesmo altero e tal [...]. Então você tem um pouco mais de autonomia e consegue trazer coisa mais prática (Entrevista Marcelo).

No entanto, a maior parte dos professores declara que as alterações ocorrem somente na sala de aula e não realizam a atualização no portal. A justificativa passa por um entendimento de que os lançamentos são apenas para cumprir questões burocráticas, como apresentação ao Ministério da Educação (MEC), por exemplo, e pelo fato de ser “chato” ficar ajustando o sistema: “Eu particularmente detesto esse processo. A parte mais chata pra mim é preencher aquele formulário lá” (Entrevista Carlos).

Houve professores com discurso mais avesso a este processo burocrático, por ter dificuldade com a questão de tecnologia, apesar de reconhecer sua importância:

Eu faço tudo errado. Eu sou bem sincero com você. Eu vou te dizer uma coisa: montar o sistema de gestão para mim é a morte. [...] eu não suporto sentar para fazer trabalho burocrático então o sistema de gestão para mim é o fim da picada tá. [...] Em primeiro de tudo, eu tenho um milhão de coisas par fazer e se eu fosse só professor eu até corrigiria isso. Eu não tento. [...] A faculdade tem que privilegiar ter um momento de fora de sala de aula, de

criação, de estudo, não de me dar problema, porque isso para mim é um problema, eu não suporto computador. [...] sei da questão produtiva do sistema. É justo que o sistema exista, mas é muito injusto comigo (risos). (Entrevista Douglas).

Outro professor, quando questionado sobre os lançamentos, fez uma cara de desagrado. Querendo deixar claro na gravação da entrevista sua expressão, diz:

A minha cara é de uma girafa, com sede na savana, em desespero. (Risos). Esse é o meu calcanhar de aquiles. A falta de tempo pra mim é meu pior inimigo. Fazer os lançamentos no sistema de gestão da faculdade é o meu problema. Admito que é um problema, já fui chamado na sala do Diretor. [...] Eu faço tanta coisa que... ah, agora é hora de lançar as coisas na pauta. Que horas eu vou fazer isso? Na hora que eu chegar em casa, depois de terminar todo o trabalho. Onze e meia da noite? Tudo que eu quero é morrer em cima da cama de dormir. Sabe? (Entrevista Eduardo).

O professor diz que além de sua dificuldade com tempo, considera que a Instituição não lhe fornece ferramentas adequadas para trabalhar. Na sua opinião, se é uma obrigação fazer esses lançamentos, a Instituição deveria lhe fornecer condição de realiza-los dentro de seu ambiente. Porém, a qualidade da conexão de internet e os computadores disponibilizados são ruins:

Primeiro ponto: eu acho que ter um padrão de lançamentos, ter um sistema integrado de gestão, um sistema administrativo extremamente importante. Eu sei que o sistema é talvez a coisa mais importante *pra* administração da faculdade. Eu sou administrador, então eu consigo ter essa visão sistêmica de olhar: o sistema é importante. Certo? Eu sei dessa importância. O problema é a teoria e a prática. O dia a dia dos lançamentos não condiz com a dinâmica do sistema. Um ponto que eu reclamo muito na Instituição é exatamente a internet (Entrevista Eduardo).

Outro docente relata nos três últimos semestres procurou ser mais flexível nos planejamentos e não aderiu aos lançamentos como requerido pela Instituição. Planejou as aulas semana a semana e sentiu que o resultado com as turmas foi melhor. No entanto, com essa mudança, ficou não conforme com o sistema. Relatou que os docentes tinham que solicitar um calendário de aulas aos sábados até o mês de setembro. No entanto, ele fez a solicitação fora do prazo. Ao ser questionado pelo Coordenador, reflete: “mas como é que eu ia saber o que iria acontecer hoje? Como é que eu ia pedir as aulas no mês nove? Então se eu entro numa discussão assim, eu saio como desorganizado. O sistema te obriga a padronizar.” (Entrevista Alvaro).

Quando questionado se já conversou sobre esse assunto com o coordenador, o docente assume que não, e que não o faz por considerar indevido e/ou sem solução:

Não, porque eu sei que eles são cobrados. É uma hierarquia. Eles são cobrados. Eles têm Diretores, Coordenadores Acadêmicos que os cobram para que tudo seja postado, tudo seja organizado, então, você entende

melhor isso, né? Eles são cobrados, que cobram a gente e gente cobra dos alunos (Entrevista Alvaro).

Esses docentes já passaram pelas experiências de receber notificação e/ou ter o acesso às telas do sistema de gestão bloqueadas. Segundo o Coordenador, a intensificação dessas cobranças começou no início do ano 2014. À época, apesar do Portal já existir e já ser uma prática estabelecida, os docentes não realizavam os lançamentos. Com o estabelecimento desses controles, percebeu que houve redução nas omissões. No entanto, como já exposto, muitas vezes o lançamento não condiz com a realidade.

O Coordenador tem seu controle em planilha de dados, com todos os registros das verificações que realiza. É bem nítido que o Coordenador aplica no seu trabalho controles que realizaria como “administrador” que é. Trata-se da aplicação de ferramentas de controle ao trabalho docente, como seria realizado em uma fábrica, ou em uma empresa qualquer. O próprio entrevistado assume que no papel de coordenador, precisa ver aquela instituição como uma empresa e afirma que antes que ele tome alguma advertência, o professor vai tomar, independente de ser seu amigo ou ter qualquer outra relação fora do ambiente de trabalho. Se não for assim, “vira bagunça” (Entrevista Coordenador).

4.3.3 Sistema de avaliação

O sistema de avaliação em três etapas, as datas em que cada avaliação deve ser aplicada e a forma como é distribuída a pontuação aos alunos são prescrições claras e não há margem para os docentes fazerem de forma diferente. Há sim, uma parte da pontuação que eles podem decidir como distribuir, mas o restante já está pré-estabelecido e os professores cumprem, estando em acordo ou não. Na declaração abaixo, um exemplo de docente que se posiciona contrário à Disciplina Integradora que compõe a nota de todos os professores última etapa:

A instituição usa um método de avaliação atualmente que eu não concordo. O tal do projeto integrador. É a minha opinião. Eu sou voto vencido, respeito a instituição e avalio conforme ela manda. Mas o Coordenador sabe e todo mundo sabe que eu não concordo. Porque na terceira etapa aparecem 20 pontos na minha matéria que eu não tenho nada a ver com eles (Entrevista Ivan).

Questionamentos aparecem também em relação ao tempo entre cada avaliação, que acaba sendo curto. Mas da mesma forma, não há como não cumprir - é apenas uma manifestação de discordância:

Três etapas é muito pouco (o tempo). Cinco, seis aulas, cê tem uma avaliação e perde uma aula. [...] Anda um pouquinho e dá uma prova, anda um pouquinho e dá uma prova. Acaba sendo muito ponto pra um curto período de tempo e o aluno tem uma facilidade muito grande. Eu acho que o de duas provas é melhor (Entrevista Marcelo).

Na Reunião de Colegiado do final do semestre, esse assunto foi abordado, pois havia um projeto em discussão na Mantenedora em que a avaliação voltaria a ser realizada em duas etapas. Alguns comentários foram feitos por professores, como “Graças a Deus!”, “A gente pode estourar os fogos agora ou guarda para mais tarde?”, evidenciando a discordância atual pela maior parte dos docentes. Foi esclarecido que cada Coordenador de Curso deveria levar a sugestão de seu colegiado na próxima reunião com a Diretoria da Unidade. Em poucos minutos o grupo elaborou uma sugestão, a partir de uma proposta do Coordenador. Todos demonstraram concordar com o modelo final e acertaram que o Coordenador apresentaria essa proposta, na esperança de que a mudança ocorra.

Em conversa posterior com o Coordenador, o mesmo afirma que ele, particularmente é contra voltar para duas etapas, justificando que os alunos da Instituição são em geral pessoas que estão há muito tempo sem estudar e com intervalos maiores entre as avaliações, a “gestão” sobre eles é mais difícil. Explica que a maior parte dos docentes que desaprova as três etapas, o faz por se sentir sobrecarregado de atividades. Mas concorda que o novo modelo aliviaria o calendário e lhe possibilitaria ter mais momentos de reunião com os docentes, melhorando a comunicação e a troca de informações, validando uma dificuldade já exposta pelo professor Heitor.

Outro ponto importante no Sistema de Avaliação é a postura a ser adotada em caso de irregularidades por parte dos alunos durante as provas, a chamada cola. Está previsto que nesses casos, o aluno deve levar zero e essa orientação é seguida por boa parte dos professores, como no caso a seguir, em que o docente foi entrevistado após a aplicação de Exame Final e disse: “Hoje eu peguei cola. Tive que dar zero. Depois da cola, conversamos sobre mil coisas. [...] Eu já tive aluno que me abraçou depois de levar zero e que me falou: ‘eu só vim te falar que aquele zero mudou minha graduação’” (Entrevista Heitor).

Este mesmo docente, que apresenta comportamento bem regular em relação a todas as normas da Instituição, relatou que em dia de prova, chega mais cedo à sala de aula para organizar as carteiras distantes umas das outras, exatamente para evitar a cola e declara: “Eles (alunos) estão fazendo duas provas: uma da disciplina, a outra de caráter. Se for para ficar de prova final, fique na disciplina, não fique na de caráter porque essa não tem prova final” (Entrevista Heitor).

Outro docente relatou que, independente do aluno, faz valer a regra de dar nota zero em caso de ser pego colando: “Excepcional aluno, usou o celular. Infelizmente, zero. Excepcional! Um dos melhores lá, ficou chateadíssimo. Nunca foi pego colando. Pois é... Eu avisei várias vezes” (Entrevista Marcelo). Afirmou que diferentemente de outras instituições, nunca foi questionado por isso, o que aparentemente seria um contrassenso, posto que é norma da própria faculdade. Mas explica, relatando que em outra experiência, após aplicar zero a uma aluna filha de um desembargador, foi solicitado pela Instituição a reavaliar a situação, mas não o fez, por considerar que era o procedimento correto.

Uma situação diferente pôde ser percebida ao acompanhar um dia de esclarecimento de notas pelo docente Ivan com os alunos que ficariam em Prova Final. O docente, que já exerce a profissão há muitos anos, não havia pegado ninguém colando em sala, mas percebeu durante a correção das provas que havia casos, para os quais aplicou zero na questão específica. Inicialmente os alunos demonstravam-se contrários à nota, mas ele, com muita calma, dizia: “Nós dois sabemos o que aconteceu aqui” (Entrevista Ivan). E nenhum aluno questionava mais nada.

No entanto, esse comportamento esperado de aplicar zero e esta ser a nota do aluno não é regra. Um dos docentes relatou que um dia não pôde aplicar prova para sua turma e o Coordenador aplicou em seu lugar. Uma aluna foi pega colando, o Coordenador recolheu a provas e o caminho natural seria a aplicação do zero (esse é o prescrito e essa era a posição do Coordenador). No entanto, quando o docente teve a oportunidade de conversar com a aluna, descobriu que ela passava por um momento delicado em sua vida pessoal e assim, decidiu dar uma nova chance e aplicou outra prova para a aluna, o que não está previsto.

Outra prescrição relativa à avaliação é aplicar zero no caso de aluno que não compareça à prova programada. No entanto, foi relatado pelo docente Eduardo que

determinado aluno não poderia comparecer à prova por estar viajando a trabalho. Por decisão própria, acordou com o aluno que no momento da prova, enviaria o arquivo para ele por email e o aluno deveria devolver com suas respostas no mesmo prazo dado aos que estavam em sala:

Ele fez aprova lá e me mandou. E assim! Fora do sistema... Decisão minha. Por que eu fiz isso? Porque eu vi o esforço dele no dia a dia. Casado, três filhos, trabalhando, viajando. *Cara* que dirigia 80 km todo dia pra vir pra faculdade, chegava atrasado, mas sempre *tava* lá esforçado tirando aquela nota, que não era a melhor da turma, mas sempre ali, sabe? No dia que ele precisou eu ajudei ele (Entrevista Eduardo)

Esta flexibilização percebida em alguns casos no processo de avaliação põe à mostra um pouco da subjetividade que se percebeu ser permitida nas normas antecedentes. Alguns docentes fazem julgamentos se devem ou não permitir que um aluno passe, caso lhe falte parte da nota. De modo geral, avaliam se o aluno tem um bom perfil de participação e dedicação ao longo do semestre e se o problema da nota foi pontual e ele precisa de “ajuda”:

Eu tento ajudar, até porque [...] eu sei que eu não sei nada da vida particular daquela pessoa. [...] Se eu tenho um aluno que é interessado, [...] ele se esforça o tempo todo da aula e se chega na prova, no dia da prova e ele é demitido? No dia, na semana? Psicologicamente ele não tá tão bem e vai mal na minha prova. Mas eu não sei nada disso. Eu só sei que ele é um aluno esforçado e foi mal na prova. Eu dou uma segunda chance pra esse aluno. Eu dou quantas chances forem precisas pra esse aluno (Entrevista Eduardo).

Em uma determinada situação, essa negociação ficou clara, pois durante a entrevista com um docente, seu telefone tocou. Era outro professor falando sobre determinado aluno que pegou prova final com ambos. Ele queria saber se na sua disciplina o aluno havia passado ou não. O docente que estava sendo entrevistado respondeu: “Consegui. Setenta cravadinho. Na verdade, foi um pedido do Coordenador, que eu olhasse... Ele te pediu também? O Coordenador me explicou que ele está com problemas. [...] Passa sim, essa tralha (risos)” (Entrevista Alvaro).

Mesmo professores que se demonstraram mais rigorosos com nota em um momento da entrevista, em outro acabaram por demonstrar sua flexibilidade: “Eu brinco no primeiro dia de aula: eu não dou nota *pra* ninguém. Vocês dão a sua nota. [...] Eu não dou a nota: é bonzinho, é dedicado. Se ele tiver que ficar, eu prefiro que ele repita e seja um profissional bom, do que passar a mão na cabeça dele”. Em outro momento, declarou que teve um aluno que não tinha nota para ir para Prova Final, mas a Coordenação lhe solicitou que fosse dada a chance de realizá-la. Por sua decisão, aplicou um trabalho extra ao aluno, que lhe permitiu complementar a nota para ir para

a Final. Na prova, esse aluno teve a melhor nota da sala. Mas o professor ressalta: “Mas não seria de graça”, referindo-se ao fato de ter aplicado o trabalho para que ele pudesse ter a chance de fazer a prova final (Entrevista Marcelo).

Apenas um docente se demonstrou extremamente rigoroso e objetivo:

Eu falo na primeira aula: ‘se você ficar 69, você tá de prova final. Nem precisa me pedir um ponto’ [...] Por quê? Por deixar claro todo o processo. [...] É por uma questão pedagógica mesmo. Eu aplico a prova final nesse sujeito, eu não vou reprovar ele. Mas ele vai pra final (Entrevista Heitor).

Esse docente justifica sua postura como uma forma de educar os alunos. Segundo ele, flexibilizar algo aos alunos irá deixa-los mal acostumados e isso costuma ser prática entre outros docentes. Esse mesmo professor já foi citado como exemplo de que não perdoa cola: “Eles não chegaram na graduação assim. Quem deixou eles ficarem assim, fomos nós. Se ele chega colando, se ele chega percebendo que ele pode ficar pedindo um pontinho ali um pontinho lá, é porque nós fizemos isso” (Entrevista Heitor).

4.3.4 Horário de aula

Outro aspecto observado nas aulas e levado para as entrevistas foi o horário de início e o horário de término das aulas. Segundo o docente Alvaro, “nós não temos um sinal, que me dá a regra de que acabou a aula. Mas nós temos que estar atentos ao horário [...] que está também implícito. Não tem ninguém falando: professor, vai pra sala, como é no ensino médio.” (Entrevista Alvaro).

Apesar do docente considerar como algo implícito, esta é uma prescrição, da Instituição. No entanto, seu cumprimento é quase escasso. De todas as primeiras aulas acompanhadas, apenas em uma o professor começou pontualmente e na segunda aula, nenhuma se estendeu depois das vinte e duas horas.

No primeiro horário, começam por volta de dezenove horas e dez minutos. Em um determinado dia, o próprio professor (que tem outro trabalho durante o dia) chegou à instituição às dezenove horas e quinze minutos. Em geral, o motivo de se atrasar o início da aula é a chegada dos alunos. Em um dia chove e prejudica o trânsito, no outro a justificativa é que já está no final do semestre por isso a vida dos alunos está mais complicada, em outro é simplesmente porque a turma está agitada e o docente

“aguarda” os alunos acalmarem-se para assumir a fala como em “Sossega, Jesus” (Alvaro) ou “Pessoal, tá valendo” (Marcelo).

Já para o término da aula do segundo horário, o problema é mais homogêneo: o “abandono” pelos alunos. Os professores relatam que a partir de vinte e uma horas e trinta minutos, os alunos começam a ir embora. E isso foi realmente constatado nas observações em sala: em todas as aulas o comportamento se repete. E nenhuma aula acompanhada passou das vinte e duas horas, sendo o prescrito, vinte e duas e vinte. De certa forma, vinte e duas horas parece estar normatizado, tanto pelo horário que fica disponível a assinatura do ponto na saída, quanto pela fala do professor, que ao simular sua conversa com os alunos declara: “Gente, eu sei que o ônibus de vocês só passa uma vez na noite, [...] que a vida de vocês é muito difícil, só que a aula vai até as vinte e duas” (Alvaro).

A maioria dos professores justifica o não cumprimento dos horários por compreender a dificuldade dos alunos, os quais eles têm ciência de que muitas vezes nem usam o sistema público de transporte, mas são pessoas que trabalham o dia todo, estão cansadas e querem retornar a suas casas para encontrar suas famílias e descansar. Associado a isso, alguns professores entendem que os alunos são adultos, que pagam pelo serviço da Instituição e são os maiores interessados: “Volto naquilo que falei: são adultos, eles estão pagando pela faculdade, eles são os interessados! Se você quiser levantar e sair, quem sou eu pra te impedir?” (Entrevista Eduardo).

Associado a isso, percebem que essa situação já está estabelecida pela forma como vem sendo conduzida ao longo do tempo: “Só que naturalmente a gente acaba não deixando tanto material *pro* final da aula. O que alimenta essa bola de neve, eu sei, mas é muito difícil, porque é cultural. É uma questão cultural” (Entrevista Eduardo).

De uma forma geral, o cumprimento de horário também não pôde ser observado em outras situações, como a Reunião do Colegiado. A reunião estava marcada para vinte horas e o Coordenador, que lideraria a reunião, só chegou às vinte horas e vinte minutos, iniciando-a com oito professores. A Reunião, que deveria ter a presença de todos os docentes e dois representantes dos alunos (que não compareceram) aconteceu com apenas oito professores e o Coordenador.

Em outra situação, houve a palestra de um profissional que atua nos Estados Unidos na área de logística de uma grande empresa para todos os alunos do curso de

Administração. Apesar do palestrante, professores, Coordenador e Diretor estarem no auditório pontualmente para a palestra, a mesma só teve início às dezenove e vinte, vinte minutos de atraso devido ao atraso da chegada dos alunos.

4.3.5 Controle dos discentes

Segundo Instituição (2013), compete ao docente acompanhar e zelar pela aprendizagem dos discentes. Conforme visto nas normas antecedentes, não são muitas as prescrições formais relacionadas ao comportamento dos alunos. Mas espera-se que os docentes tenham o domínio da sala de aula, de forma a garantir a aprendizagem dos discentes. Segundo o professor Alvaro, “a sala, professor, quem comanda é você” referindo-se à mensagem que ele entende estar implícita nas regras de seu trabalho (Entrevista Alvaro).

Essa ideia toma sentido quando em sala de aula pôde ser observado que as turmas variam seu comportamento dependendo do professor. Como repetiu-se o acompanhamento de alguns períodos, com diferentes professores, pareceu ser possível afirmar que os alunos se comportam de acordo com as permissões que recebem de cada professor. E essas, obviamente, variam de acordo com o perfil de cada um.

Um dos pontos que se buscou provocar discussão em todas as entrevistas foi o uso de celular pelos alunos. Isso porque se trata de uma realidade atual na sala de aula e foi algo que chamou a atenção da pesquisadora. Pelo prescrito, alunos estão proibidos de usar aparelhos que emitem sons em sala de aula. Nas observações, a emissão de sons não foi evidenciada. Mas o uso desses aparelhos é indiscriminado: acontece o tempo todo, por boa parte dos alunos.

A maior parte das respostas comprovou o que se via em sala: os docentes permitem o seu uso. Em nenhuma aula observada presenciou-se o docente chamar a atenção de qualquer aluno que estivesse simplesmente entretido com a ferramenta tecnológica.

Eu gosto da aula quando o aluno quer aula. Então quando o aluno tá no *whats* quieto, conversando, eu não tô nem aí. [...] Sobre celular... o problema é dele, [...] ele que se vire depois. Mas não me venha no final da aula me fazer pergunta sobre a aula. Aí eu não vou responder (Entrevista Douglas).

Eu não posso e não tenho condição de lutar contra o celular. É um fato. Se eles são adultos, se eles trabalham, se eles têm a responsabilidade deles fora da faculdade, e nisso incluem-se famílias, filhos, eu como pai, eu entendo que eu não posso tirar o celular da mão dele. Vai que ele recebe uma ligação ou algo acontece e ele precisa sair. Celular é uma ferramenta. O problema não está no celular. O problema está na utilização que a gente faz dele (Entrevista Eduardo).

Essa fala do Eduardo demonstra um ponto que foi comum: se o aluno está desinteressado, os professores dificilmente intervêm (apesar de em algumas falas haver a demonstração de incômodo com essa situação). Mas se chega ao ponto de incomodar os demais alunos, cumpre-se a regra de não permitir, como o caso relatado abaixo, em que a aluna visualizava vídeo com som. Mas nesse caso, o professor optou por solucionar o problema dentro de sala e não acionar o Coordenador para aplicação de advertência oral e sigilosa como previsto:

Quer ficar no celular? Fica no *whatsapp*, no *facebook*, que seja, mas não fica mandando vídeo *pro* colega do lado, pra atrapalhar a aula dele ou dando *play* no vídeo com som alto, no meio da sala! Já aconteceu! Foi até engraçado. Eu falei: olha, eu tenho autoridade como professor de pegar seu celular. Eu posso fazer isso, mas eu não quero. Eu avisei uma, avisei duas, avisei três. E a menina continuou fazendo. [...] Eu só falei: me dá ele desligado, pra você ver que eu não vou mexer em nada. Eu não fiquei com o celular dela. Eu fiquei com a bateria do celular dela. Eu tirei a bateria e devolvi o celular. A cara dela... de morte! Mas caramba, ela *tava* no meio da aula e ela *tava* enchendo o saco (Entrevista Eduardo).

A ideia de que os alunos são responsáveis por si mesmos ou pelo simples reconhecimento de que são seres humanos que têm problemas ou podem não estar em um bom dia, os faz relevar, desde que não estejam atrapalhando os demais.

Uma prescrição bem clara em Instituição (2014a) é a proibição de comércio dentro da Instituição pelo Corpo Docente e Discente. Para garantir sua comunicação, existem cartazes com essa orientação espalhados pela faculdade. No entanto, essa prática foi identificada nas observações de campo e aconteciam inclusive durante as aulas.

Em um dos casos, o docente relatou que procura negociar com os alunos para que o comércio, que ele reconhece que existe, não atrapalhe sua aula:

A concorrência é pesada. A concorrência com *Avon*, a concorrência com *Tuppeware*, a concorrência com *whatsapp*, a concorrência com *Facebook*, a concorrência com ônibus que passa na hora. [...] Eu chamo atenção, mas eu também entendo que às vezes aquela venda que o aluno *tá* fazendo é para pagar a própria faculdade. Eles lidam com dificuldade. [...] Então, eu sei que dentro da faculdade não pode, que não se permite isso. Mas a gente procura negociar, atender a todas as necessidades, sem perder o conteúdo (Entrevista Julio).

Em outro caso, o professor assume que não toma medidas mesmo. Quando sua aula foi acompanhada, estava acontecendo apresentação de trabalho pelos alunos. Uma

aluna sentada na frente da sala tirava roupas de uma sacola e mostrava para outras. Foi possível perceber que ela estava participando da aula: realizou vários comentários sobre os trabalhos apresentados e fez perguntas. Mas estava nitidamente realizando comércio, envolvendo outras alunas na sua prática. Ao ser questionado na entrevista, o professor declarou: “Eu sei. Aquela aluna paga a faculdade com as roupas que vende. Ela participa da aula, é esforçada. Eu deixo, e dou valor” (Entrevista Carlos).

Em ambas as situações, percebe-se o conhecimento das regras, mas ao mesmo tempo, uma permissividade (mais velada ou mais declarada) para sua realização, ou seja, a transgressão da norma.

Outra regra que foi vista sendo descumprida de forma sistemática foi o registro fotográfico nas salas de aula. É prática dos alunos, ao invés de copiar as informações passadas no quadro, tirar fotos. Aqui vale uma ressalva de que sim, ao contrário do que sugere o PDI, ainda há professores que passam matéria no quadro. Um dos professores entrevistados falou sobre a regra:

Recentemente houve uma regra que caiu de paraquedas que foi o aluno *tá* proibido de tirar foto do quadro dentro da sala de aula. É uma regra que não pega. É uma regra que não vai perdurar, não vai vingar. Chegou numa folhinha no mural dentro da sala de aula. Comigo não foi discutido nada (Entrevista Eduardo).

Quando questionado sobre sua postura em relação a isso, declara:

Sinceramente? Eu ignorei essa regra. Porque eu sou o primeiro a falar: não copie o que eu estou falando. Presta atenção no que eu *tô* fazendo e depois você copia o que você entender. Eu falo isso pros alunos. Se eu falo, não copia, presta atenção em mim, obviamente a explicação não vai *tá* ali no caderno. [...] Eu tenho alunos que até filmam a aula pra tirar dúvidas em casa, sozinho e tal (Entrevista Eduardo).

Em mais uma situação, vê-se o trabalho real acontecendo de forma diferente do prescrito.

Um ponto peculiar que não está previsto nas normas, aconteceu quando uma aluna levou sua filha (de aproximadamente 3 anos de idade) para a aula do docente Alvaro. No início da aula, ao perceber a criança, não comentou nada. A criança chegou a posicionar-se na frente da turma, durante a aula, próxima à mesa do professor e, bem à vontade, ficou brincando e dançando sozinha. O docente não tomou nenhum tipo de ação. O único momento que reagiu foi quando a criança subiu em uma cadeira e aproximou-se da janela. Aí então, demonstrando aflição, pediu atenção à mãe da criança, mas continuou com sua explicação.

Na realização da entrevista, explicou sua atitude quando questionada: “Se fosse outra época, meu primeiro ano, eu ia conversar com ela assim: ‘fica com sua filhinha, ela não pode atrapalhar a aula, não tá?’, mas com tempo, você vai vendo que seu aluno é gente” (Entrevista Alvaro). Não existe nenhuma regra prevista para a permanência de crianças em sala de aula. Neste caso, ficou clara a necessidade do docente definir qual seria seu comportamento e sua decisão foi: permitir sua presença, sem sequer fazer qualquer comentário.

Neste capítulo foram apresentadas como algumas normas estabelecidas pela Instituição acontecem no dia a dia da atividade docente. Em algumas delas, foi possível perceber seu cumprimento por completo, estando os trabalhadores em acordo ou não. Em outras, ficou evidente a adaptação de regras acontecendo de acordo com a necessidade ou por vontade dos docentes. E houve a oportunidade de verificar também, a regra sendo criada, em caso de indefinição por alguma norma pré-estabelecida.

No próximo capítulo, essas situações serão analisadas com base nos conhecimentos da Ergologia.

4.4 Analisando as Microgestões

Ao desenvolver sua atividade, o trabalhador, constantemente, faz opções, regulações, previsões, numa intensa atividade mental que, em sua maioria, não é percebida por outros além dele mesmo, ou somente por aqueles que desenvolvem a mesma atividade, ou ainda, esta intensidade não é percebida por eles mesmos, tornando-se um processo naturalizado e inerente à atividade. (MACHADO; BIANCO; PETINELLI, 2007, p. 183)

Nas seções anteriores foram demonstradas as prescrições identificadas na Instituição pesquisada e depois foi relatado como elas se evidenciaram na prática. Nesta última seção, esse conjunto de informações será analisado sob o olhar das microgestões.

A gestão no trabalho dos docentes pode ser percebida em diversos aspectos. Na etapa de observação das aulas, alguns elementos sobressaiam na demonstração de como os docentes a realizam.

Em relação ao Planejamento e Registro do trabalho foram evidenciadas diversas realidades: há professores que cumprem com o solicitado integralmente, ou seja, planejam, lançam e registram, cumprindo os prazos solicitados. Pode-se exemplificar

esta situação com um docente que valoriza as regras, a organização, o “combinado não sai caro” (Entrevista Heitor), mesmo considerando que o efeito disso sobre os alunos é pequeno, dando a impressão que faz para cumprir a regra.

Porém, a realidade para a maioria dos docentes é diferente: cumprem com o que valorizam no planejamento das aulas, ou seja, garantem o seu preparo para estar em sala de aula com o conteúdo que precisam abordar, atendendo as necessidades da turma, dos alunos e do contexto vivido. Quando questionados sobre planejamento, essa era a fala mais comum. Os lançamentos no sistema também são incluídos nas falas, demonstrando que os docentes têm plena ciência de sua obrigação de fazer, mas não necessariamente atendem a expectativa da Instituição. Essa regra, a maioria não cumpre sob diferentes alegações e nesses casos percebe-se sua escolha por descumprir o prescrito.

O principal motivo para que a prescrição não funcione é a variabilidade natural de tudo que está envolvido com a sala de aula: o andamento da turma é imprevisível! Esse é um fator que retrata a infidelidade do meio exposto por Schwartz, Duc, Durrive (2007b). No caso do trabalho docente, professores não conseguem prever ao certo se uma aula será suficiente para esgotar determinado assunto ou se surgirão demandas que os faça desacelerar ou acelerar o ritmo, incluir algum conteúdo não previsto, retornar a alguma matéria já trabalhada. E essa decisão, está a cargo única e exclusivamente do docente, que é quem está no dia a dia com sua turma e que com sua percepção decidirá o que fazer, quando fazer e como fazer.

Assumindo-se essa variabilidade, existem outros fatores que também colaboram para o não cumprimento do prescrito: há casos em que não se cumpre por falta de aptidão tecnológica, outros por falta de tempo, outros por achar que se trata apenas de cumprir burocracia e reconhecer que o aluno não irá se preparar para a aula... Enfim, o fato é que independente da razão, não se cumpre em sua maioria. No entanto, esses comportamentos não são aleatórios, conforme exposto por Schwartz (2011), ao afirmar que do contrário, os homens seriam “birutas”. Eles têm justificativas pessoais para acontecerem, mesmo sabendo das penalidades administrativas às quais estão sujeitas ou ficando “sem receber tapa nas costas” de parabenização pelo cumprimento, conforme exposto pelo docente Alvaro.

Com tudo isso, os docentes ainda se sentem tranquilos ao ponderar que com seus alunos não haverá impacto negativo algum, pois conversam com eles e eles aceitam. Sob seu ponto de vista, o importante é estar preparado para uma boa aula, compatível com a necessidade da turma naquele momento, mas sem perder de vista o todo que têm que trabalhar. Analisando essa realidade, parece pertinente afirmar que os docentes buscam na verdade, atingir o objetivo final, de “entregar” a aula, o conteúdo. A forma como isso estará registrado ou quando estará registrado parece não ser algo fundamental para sua conclusão. As pesquisas de Lima e Bianco (2009) e Machado, Bianco e Petinelli (2007) já sugeriam que os trabalhadores realizam seus trabalhos guiados pela consecução de objetivos, sejam eles próprios ou da instituição. Assim, renormatizam e tecem na atividade o que é necessário para que o trabalho seja executado.

Analisando as informações trazidas em relação ao Sistema de Avaliação, há alguns elementos interessantes para se discutir as microgestões. O fato dos professores cumprirem com as regras de avaliação em três etapas e terem que incorporar as notas da Disciplina Integradora a sua nota, mesmo sem estar de acordo, pode ser entendido como uso de si pelos outros, neste caso, a própria instituição, que determina esses padrões. Pode-se observar também a experiência, colocada por Schwartz, Duc e Durrive (2007b) e Machado, Bianco e Petinelli (2007) como importante fator na gestão do trabalho: a identificação de cola durante a correção das provas pelo docente Ivan, que afirma que não percebe a cola quando alunos acertam e sim, quando alunos erram, pois o mesmo erro na resolução de um exercício dificilmente se repete entre os alunos. Esta é a forma como ele identifica e anula a questão de um aluno com tanta segurança, que posteriormente não é questionado. Essa percepção não se ensina a professores. É o desenvolvimento de um conhecimento próprio, que cada docente cria o seu, de acordo com suas experiências.

Outro exemplo da experiência pode ser dado pelo professor Heitor que, para garantir que seus alunos não colem, tem como prática chegar mais cedo no dia de prova para afastar as carteiras. Encontra-se aí uma mescla entre experiência e valores, pois neste caso, é um profissional que se demonstrou com zelo ao atendimento a todas as normas, ou seja, é uma pessoa que valoriza o “ser conforme”. Relembrando sua declaração sobre cola, os alunos estão ali fazendo duas provas: uma da disciplina e outra de caráter. Para ele, a cola é incorreto, é falta de caráter, independente de

justificativa que o aluno possa apresentar. Seu julgamento está pronto. Para outro professor, a cola pode ser fruto de uma circunstância, como a necessidade de não ir mal na prova, conflitando com um momento de dificuldade pessoal e impossibilidade de se dedicar aos estudos devidamente. E então, a cola torna-se “perdoável” e a pessoa merece uma segunda chance. Percebe-se aí uma diferença nos valores. Para uma mesma prescrição, diferentes julgamentos e consequentemente, diferentes decisões. Essa é a manifestação das singularidades, das especificidades de cada indivíduo.

A ausência de normas vivenciada pelo docente Alvaro no caso da aluna que levou sua filha à sala de aula permitiu também observar a influência da experiência no trabalho. Sua reação, sua decisão de permitir que a criança ficasse sem realizar um comentário sequer, foi atribuída aos anos de sala de aula, em que vivenciou alunos com problemas, tendo necessidades pessoais, mas ao mesmo tempo, se esforçando para graduar. Segundo o docente, “a gente aprende só na prática a perceber isso”, referindo-se ao olhar mais compreensivo e humano que aplica em seu dia a dia como docente. Duraffourg, Duc, Durrive (2007), explicam que na ausência de normas, são as histórias, valores, inteligência e sensibilidades que permitem ao trabalhador decidir, criar normas e assim, realizar o trabalho que precisa ser feito.

O reconhecimento de que o aluno merece ser observado além de suas notas ou além da sala de aula, foi presente em diversos momentos. Essa mesma ideia do professor Alvaro, que entende ter uma aluna se esforçando para estar em sala, independente de sua condição pessoal naquele momento, é evidenciada pelo docente Carlos, que decide permitir a comercialização na sua sala. E é o mesmo esforço que fez o docente Eduardo permitir que um aluno fizesse prova a distância, quando não previsto pela Instituição. Alguns docentes são claros em dizer que isso é reflexo de um valor que lhes é caro: o respeito ao aluno, ser justo com ele. O ser justo os faz repensar, burlar ou criar as regras da Instituição.

Interessante perceber que esse mesmo valor foi ressaltado pelo docente Heitor, que tantas vezes foi citado como exemplo de cumprimento de regras. No entanto, sua forma de entender o respeito pelo aluno, foi manifestado de outra forma: “Primeira coisa, eu respeito o aluno. Eu acho que isso é importante. Respeitá-lo. E respeitá-lo significa ser sincero com ele”, declarou ao contar um caso de um aluno que tinha muita dificuldade de aprendizado, já havia reprovado em algumas disciplinas e começou o

semestre entregando uma prova da sua disciplina em branco por não conseguir responder nada, dizendo que ia desistir da faculdade. O docente conversou com ele inúmeras vezes, incentivando-o para que não desistisse. Na sua última prova do semestre, o aluno alcançou pontuação máxima: “Um homem de 40 anos escorado na parede chorando. Falei: “É por isso que você não pode parar. Você vai ter dificuldades. [...] Não liga. *Toca o seu bonde, no seu ritmo, que a coisa vai acontecer*” (Entrevista Heitor).

Da mesma forma que valorizam ser justo com o aluno, quando este se dedica, alguns docentes acreditam em uma justiça que acontece ao aluno que tem comportamento contrário:

Eu tenho muita raiva quando eu deixo atividade e o menino não faz. Menino não responde, não faz atividade. Você planeja, você faz alguma coisa, é pra semana que vem, é pra agora, por exemplo, então ele invés de fazer, ele tá no *zap*. [...] Hoje em dia eu falo: eu não te cobro hoje, sabe por quê? Você vai se ferrar lá fora, a cobrança vai ser muito pior. [...] Mas vocês vão ter terceiro, quarto período, quinto, sétimo, e vocês vão precisar dessa matéria. [...] E aí, se você terminar o superior e tentar um concurso, você não vai saber isso daqui. Então, o seu maior castigo vai ser a realidade (Entrevista Alvaro).

E demonstram novamente que seu sentimento está relacionado à justiça, ao respeito que têm por aqueles que estudam:

Então assim, quando você pega a prova de uma pessoa dessas que não teve esse *ping pong* com você durante as tuas aulas, [...] ele colocou. E você vê esse cara com a nota melhor do que a menina ou o rapaz que estudaram e *numa* prova de dez, tiraram quatro, cinco ou seis e ele tirou nove, sabe?! [...] Mas no mercado, ou ao fazer o concurso, o aluno vai se dar mal. Então isso me faz bem, é uma vingança íntima *né?* (risos) Eu acho legal quando eles se dão mal, porque infelizmente a gente não queria que essas pessoas se dessem mal. Mas eles procuram então azar o deles (Entrevista Douglas).

Percebeu-se que esse pensamento guia de certa forma algumas posturas adotadas em sala de aula, como ignorar o aluno desinteressado ou aquele que “só está ali para ter o diploma”. Os docentes reconhecem a existência desses alunos e preferem dedicar-se aos que estão interessados no que a sala de aula e professor oferecem, conforme aponta o docente Douglas: “O retorno é o debate, é a pergunta que eu não esperava, é tudo isso que enriquece a aula! O que eu quero te dizer, é o aluno que, que aprende, é o aluno que quer aprender, é o aluno que faz valer você estar ali na frente”.

Todos os docentes foram questionados quanto ao que lhes trazia satisfação no trabalho e de forma muito similar, respondiam que era o retorno do aluno e saber que tinham feito a diferença para eles em sua formação ou sucesso profissional:

Quando você recebe ou encontra um ex-aluno em uma situação muito boa. Uma vez eu encontrei um ex-aluno muito bem, assumiu a gerência de uma empresa de grande porte! Ou quando manda um email muito tempo depois: ‘professor, tô usando aquilo que você falou’. Então, *pra* mim, a maior satisfação é quando você nota que você de fato modificou aquela pessoa um pouquinho (Entrevista Marcelo).

O docente Julio demonstra também sua motivação em perceber a progressão profissional de um aluno, ou ser reconhecido por eles até para situações pessoais: “Professor, agora eu sou gerente. Eu sou isso, eu sou aquilo. Professor, vem ser padrinho do meu casamento.” Conta o caso de um aluno que tinha um sonho de ser comissário de bordo e um dia, depois ter se graduado, lhe contou muito satisfeito que conseguiu entrar como carregador de mala em uma companhia aérea. Porém, tempos depois, ligou novamente para contar que tinha conseguido passar como comissário de bordo e agradeceu por tudo que aprendeu com ele.

Essas declarações, juntamente com o que o foi discutido até o momento fazem refletir sobre o que é central no trabalho dos docentes. Sua dedicação parece estar voltada a cumprir com o objetivo de possibilitar que o aluno conclua sua graduação, mesmo que isso signifique descumprir regras que poderiam dificultar esse processo. Neste ponto é importante destacar a consciência por parte dos docentes de que o perfil de seus alunos é um público carente, que vê na faculdade uma oportunidade para diplomar-se, melhorar seu currículo e possivelmente até seu padrão de vida. Neste sentido, flexibilizar, ignorar ou mudar certas regras, pode ser uma forma de ser coerente com a realidade que enfrentam. Os alunos já apresentam tantos fatores adversos para se manter na faculdade (custo, conciliação com rotina de trabalho e família, períodos longos sem estudar previamente, diversidade no nivelamento no conhecimento e capacidade de aprendizado...), que aliviar determinadas dificuldades pode ser vital na sua manutenção dentro da Instituição.

A natureza da atividade por si só imprime uma realidade diferente da discutida por Barros e outros (2008), na qual identificou-se como norma antecedente da Universidade pesquisada, a tríade ensino, pesquisa e extensão. Apesar de este assunto ser pauta nos níveis estratégico e tático da Instituição desta pesquisa, ainda não são a realidade, nem tampouco o principal direcionador para o trabalho dos professores pesquisados, que parecem estar mais concentrados na dinâmica “ministrar sua disciplina – ser agente de transformação do aluno – contribuir para sua graduação”.

A possibilidade de cumprir esse papel, seja através de um conteúdo, de um conselho ou de um exemplo, parece ser o que move os docentes e os faz dedicar seu trabalho, podendo ser considerada uma norma antecedente, que como já foi tratado, são encontradas não somente em procedimentos descritos, mas também em conceitos, questões históricas e valores impregnados na realização do trabalho (TELLES; ALVAREZ, 2004). E neste ponto, é possível conciliar a discussão sobre as microgestões, pois vê-se a inclinação dos professores a trabalharem para atingir esse objetivo principal, muitas vezes em detrimento de algumas prescrições.

A cola de um aluno, ao ser avaliado o contexto, pode não justificar uma nota zero. Ou pode sim, justificar, caso se julgue que isso é importante para seu aprendizado. A ausência de um aluno no dia de prova pode ser equacionada de forma a não prejudicá-lo, já que é interessado e esforçado, mas está viajando a trabalho. O lançamento prévio no sistema de gestão pode não ser mais importante do que o conteúdo que precisa ser melhor trabalhado e também pode não ser importante se o docente reconhece que seus alunos não se dedicarão a estudá-lo antes de chegar em sala. O comércio por alunos dentro da Instituição pode não merecer ser penalizado, se for a fonte de renda que o aluno usa para manter seus estudos.

Todos esses exemplos, assim como outros, foram discutidos como cumprimento ou descumprimento de padrões e são julgamentos que os docentes fazem a todo momento, talvez sem perceber, mas de grande importância. São os julgamentos, com base no seu histórico, nos seus valores, no que consideram como importante no seu trabalho, que são convocados para decidir qual postura adotar, qual decisão tomar, tudo em acordo com o que expõem Tellez e Alvarez (2004), quando esclarecem que a gestão é fazer frente às variabilidade, num misto de corpo biológico, inteligência, histórias, relações, etc.

Os docentes foram questionados também sobre quais decisões precisam tomar no seu trabalho. O docente Julio tem ciência dessa dinâmica na sua atividade: “Eu acho que a decisão é mais interna, o que eu faço com determinadas situações, que caminho eu tomo, como é que eu me dou com determinadas situações. É um conflito mais interno meu”. Mas para a maior parte dos entrevistados, isso é algo que ocorre sem ser percebido, como declara Leandro, que tem dificuldade até para entender a pergunta que lhe foi feita: “Decisão em qual sentido? [...] Geralmente eu já venho com tudo preparado. Então tá sempre tudo dentro do controle”.

Os docentes foram questionados também se se percebem como gestores do seu trabalho. Em geral, todos responderam que sim e justificavam de forma condizente com o que foi aqui analisado:

Sim. Porque eu posso criar coisas. [...] Eu ainda sou dono (faz sinal de aspas) da minha sala de aula. Então você ainda consegue administrar o material que você quer, administrar a forma como vai dar aula, o tipo de prova que você vai dar, o tipo de avaliação. Você pode administrar o tipo de diálogo que você vai ter, o tipo de cobrança que você vai ter. Vai administrar o seu trabalho, sem ter o seu chefe olhando pra você. Por trás daquilo ali tem os seus alunos, mas você tá ali administrando. Eu sou gestor do meu trabalho (Entrevista Alvaro).

Quando questionado sobre por que usar a expressão “ainda”, o docente responde: “Porque ainda dentro do sistema que tem: sistema de gestão, data, aula, hora, avaliação, prova final... Com tudo isso, nós ainda conseguimos fazer o que a gente pensa que é o melhor para nossa aula”.

O docente Julio concorda:

Lógico. A primeira coisa que precisa fazer é administrar tempo. Professor que não sabe administrar seu tempo perde os prazos, perde a aula, ele não atinge os objetivos dele. [...] Administrando o tempo, ele administra o conteúdo, administra a aula que ele tem que dar, administra os alunos, começa a administrar a relação que ele tem com os alunos. Porque o professor é o chão de fábrica. Então ele tem a relação com a família dele, com o coordenador, com o diretor, a relação com os alunos, com a secretaria, né. Com Rh da faculdade. É muita coisa, tá. É muita coisa e depende da forma como você encara e administra isso. Se você administrar direitinho, faz a diferença (Entrevista Julio).

O professor Bernardo também demonstra sua percepção de como é gerir seu trabalho:

Sim. Acho que professor é um dos maiores gestores que existe. [...] Porque ele tem que ter essa condição de pegar, verificar como a turma tá. Por mais que você tenha as aulas, por mais que você tenha experiência, preparo, cada semestre é uma turma diferente, pessoas diferentes, de condições diferentes. [...] Se você entra em uma empresa você tem lá, trinta funcionários, digamos, como foi o meu caso que controlava quase 40. Podia um ir embora, entrava outro, mas eu tinha ali, mais ou menos aquele negócio. Aqui, não. São quarenta pessoas diferentes por semestre. Que gestor vai conseguir trabalhar com isso? Sempre tendo que revisar como trabalhar. Você tem lá: a ementa, o plano, mas você vai ter adaptando conforme a turma. Então para mim o professor é o maior gestor do mundo. (Entrevista Bernardo).

A consciência de que são gestores de seu próprio trabalho foi diferente do exposto por Barros e outros (2008), que evidenciou docentes que não tinham tal ciência. De certa forma, esse resultado surpreende pela clareza com que justificaram suas respostas.

Analizou-se neste capítulo a forma como acontecem as microgestões e buscou-se identificar normas antecedentes que façam parte do trabalho docente em uma Instituição privada de ensino superior. A ideia mais presente em todo o trabalho foi de que o professor se move para entregar ao aluno a possibilidade de graduar-se e de alguma forma, obter melhoria profissional. É isso que lhe dá prazer no seu trabalho, que guia suas decisões e que o faz definir a forma como trabalhará, independente do que está prescrito para que realize.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, o problema de pesquisa abordado foi: Como acontecem as microgestões no trabalho docente em uma instituição privada de ensino superior? Para responder este problema definiu-se o objetivo geral de analisar as microgestões na atividade do docente em uma instituição privada de ensino superior.

Para coleta de dados, foi usada a triangulação entre análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas. Para análise dos dados, a análise de conteúdo foi usada como base.

As informações coletadas foram inicialmente usadas para caracterizar as prescrições no trabalho dos docentes. Pode-se dizer que o nível de prescrições existente é reduzido quando comparado a outras atividades que a pesquisadora já teve acesso (como o trabalho em indústrias, onde tanto o nível operacional quanto o nível tático são cerceados por normas e procedimentos) ou mesmo ao trabalho administrativo da própria Instituição pesquisada. Pelo que se percebeu, as prescrições são reduzidas também quando se compara com o trabalho docente de nível básico, no qual as instituições costumam estipular materiais padronizados para o uso em sala. O mesmo ocorre em algumas instituições privadas de ensino superior de grande porte para padronizar o conteúdo.

Porém, por mais que tenha se percebido alguma flexibilidade no trabalho dos docentes, prescrições existem e o que a Instituição espera é que estas sejam cumpridas, pois como dizem Souza e Souza (2014, p. 9), “em muitas instituições de ensino superior privadas, os modos de avaliação e até mesmo os recursos disponíveis

para serem utilizados em sala de aula são padronizados, e o espaço para a invenção precisa ser aberto entre tantas prescrições”.

Neste trabalho foram analisadas as prescrições que mais ficaram evidentes em todas as fases de coletas de dados. Elas foram categorizadas como Missão, Visão e Valores, Planejamento e registro das aulas, Sistema de avaliação, Horários das aulas e Controle dos discentes. Todas elas são prescrições formais, divulgadas pela Instituição através de documentos, e-mails, quadros, avisos e/ou reuniões. As prescrições são conhecidas e não apresentam falhas de compreensão ou assimilação. O que se percebeu em alguns momentos foi que os professores não apreenderam, e também não recordavam de algumas prescrições como as declarações de Visão e Valores.

O segundo passo na pesquisa foi compreender como essas prescrições acontecem no dia a dia dos docentes e a partir dessa análise pode-se dizer que houve uma confirmação do entendimento de que o trabalho real é sempre distinto do trabalho prescrito. Essa percepção começou a acontecer antes mesmo dos acompanhamentos em sala de aula, quando, ao acessar o sistema de gestão, percebeu-se que alguns lançamentos não eram realizados conforme prescrito. Ao iniciar a etapa de observação, o trabalho revelou-se único e repleto de imprevistos.

A sala de aula traz elementos muito diversos, a começar pela presença de aproximadamente 30 alunos, com anseios, necessidades, histórias, disposição, condição diferentes, dentre outros fatores. Com base nesse “material” que isoladamente já é complexo, o docente lida com ele em conjunto e tem em cada turma, um perfil a trabalhar sua aula. Com essa variabilidade, muito do que se tentaria prever fica difícil de ser cumprido.

Associado a essa variabilidade das turmas, existe também as especificidades dos próprios docentes. Cada professor tem sua história, gostos, preferências, experiências, anseios, cansaços, valores. E é com base nesses elementos que os professores fazem com que o seu trabalho aconteça. A sala de aula é o seu território, onde dentro de quatro paredes e a portas fechadas (literalmente), ele vai precisar decidir o que, como e quando fazer. As prescrições da Instituição fazem parte do seu conhecimento e influenciam sim as suas atitudes. Porém, não as limitam. E para cumprir com o que precisam, lançam mão de sua capacidade microgestionária, na

qual um constante uso de si por si e pelos outros se alternam e geram decisões, improvisos, renormatizações e até criação de normas.

Foi possível enxergar as microgestões acontecendo a todo momento. A forma de se iniciar a aula, a forma de expor o tema a ser abordado, o imprevisto mediante fatos inesperados, o cumprimento ou descumprimento de regras da Instituição, uma fala mais alta para chamar a atenção dos alunos, a permissividade no momento de descontração da turma, o horário de começar, o horário de terminar a aula, pontuar ou não pontuar um aluno ao avaliá-lo...

A microgestão está presente nos detalhes e também nas grandes decisões. E pode acontecer de forma consciente ou sem ser percebida pelo próprio docente, como ficou claro em algumas entrevistas nas quais os docentes não sabiam responder quais as principais decisões que precisam tomar no seu trabalho. No entanto, têm grande impacto e importância na Instituição como um todo, pois é o que de fato permite que o trabalho aconteça, que as aulas sejam dadas e que os discentes, por fim, estudem e se graduem.

Buscou-se neste trabalho também, identificar normas antecedentes que pudessem explicar o que move os docentes a realizar seu trabalho, ou seja, quais objetivos perseguem, o que esperam como resultado. Com base no que se viu em sala e foi relatado em entrevistas, parece razoável dizer que os docentes dedicam-se a uma dinâmica de “ministrar sua disciplina – ser agente de transformação do aluno – contribuir para sua graduação”. Afirma-se isto, pois a todo momento a maior parte dos docentes volta seu discurso para o discente interessado e dedicado, para a importância daquela graduação para esse aluno, para a necessidade de ser justo e de se dedicar a ele.

Obviamente, algumas considerações precisam ser feitas. Nem todos os professores demonstram a mesma dedicação ou valorização dos alunos. Isso pode ser constatado tanto em sala de aula, como nas entrevistas, porém, foi percebido na maioria acompanhada. É fato também que estes professores foram selecionados pelo Coordenador do curso, como já discutido. No entanto, percebeu-se que os professores pesquisados são os que atendem ao perfil descrito como desejado pela Instituição. Talvez por esse motivo, a norma antecedente sugerida reflita em parte a

Missão declarada pela Instituição, que mesmo sendo bastante filosófica, de alguma forma impacta a forma como docentes conduzem seu trabalho.

Não se discutiu aqui a questão mercantil, que envolve tanto o fato da Instituição ser privada, quanto a troca salarial que envolve toda relação de trabalho. Sem dúvida, a Instituição busca ser sustentável financeiramente e isso guia suas decisões estratégicas, assim como todos os docentes recebem dali seus salários e isso determina sua relação com a Instituição. Tendo isso em mente, buscou-se compreender o que poderia haver além, algo mais subjetivo.

O trabalho evidenciou também como falar sobre seu trabalho pode ser, ao mesmo tempo que difícil, prazeroso. Difícil porque em grande parte, não se tem plena consciência de tudo que se faz no desenrolar de sua atividade. Falar unicamente do prescrito pode ser fácil, por outro lado quando se fala do pessoal, assumem-se riscos: “[...] quando falo da minha atividade, eu coloco em palavras minhas hesitações, minhas decisões, meus valores, aquilo que passa ‘na minha cabeça’ quando eu estou realizando algo... [...]” (DURRIVE; JACQUES, 2007, p. 299) e daí vem a resistência e dificuldade de comunicação. Por outro lado, percebeu-se que os docentes sentiam prazer em falar sobre seu trabalho, pois entendem nele sua importância. Alguns docentes foram entrevistados fora da Instituição e fora de seu horário de trabalho. Na maioria dos casos, não se percebeu pressa por acabar. Algumas entrevistas duraram quase duas horas, pelo simples fato de que os docentes se entregavam ao momento da entrevista e queriam falar e falar...

Essa percepção faz pensar na importância da Instituição ouvir o seu trabalhador, que tanto tem a dizer sobre o que realiza e o que aprende no dia a dia. Apesar dos docentes terem relatado que a relação com seus pares e com o Coordenador do curso é aberta e boa, constatou-se também que há pouco espaço para encontros formais, uma vez que o calendário é tomado por atividades e reunir os docentes é complicado, pois nem todos estão na Instituição todos os dias.

Outro sentimento trazido por esta percepção é a confirmação do que a Ergologia afirma sobre o estudo não apenas dos aspectos negativos, mas também dos positivos do trabalho. Muitos desconfortos foram identificados, mas também muitas fontes de satisfação. Alguns docentes emocionaram-se ao falar sobre seus alunos e o retorno

que deles recebem. Dali retiram toda sua força para seguir trabalhando, apesar das dificuldades e desgastes que enfrentam.

Apesar de haver significativas pesquisas na área de Educação, os trabalhos estão mais concentrados nos ensinos fundamental e básico e no caso do ensino superior, em instituições públicas. O crescimento das instituições privadas no ensino superior foi significativo nos últimos anos e estudar o trabalho no seu âmbito pode contribuir para melhorias ao seu trabalhador.

Algumas limitações também podem ser destacadas no estudo. Destaca-se o tempo de coleta de dados, pois a confirmação do campo aconteceu no mês de outubro, próximo ao término do período letivo. Assim, acompanhou-se apenas uma aula de cada docente e apenas uma Reunião de Colegiado. Um maior tempo em campo poderia permitir o acompanhamento do mesmo docente em diferentes turmas e também se o cumprimento das normas tem variações ao longo do semestre. Estudos futuros poderiam trabalhar essa lacuna ao acompanhar um docente ao longo de um semestre. Isso permitiria também ter maior contato para aprofundar em sua história de vida, experiências e outros aspectos subjetivos que interferem em seu trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ATHAYDE, M.; BRITO J. Apresentação à edição brasileira. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Niterói: Editora da UFF, 2007.

_____. Ergologia e clínica do trabalho. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Org.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. cap. 13, p. 258-281.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARROS, M. E. B. et al. Saúde e gestões do trabalho docente: usos e saberes. In: BARROS, M. E. B.; HECKERT, A. L. C.; MARGOTO, L. (Org.). **Trabalho e saúde do**

professor: cartografias no percurso. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 117-131.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. . In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Org.). **Clínicas do trabalho:** novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. cap. 1, p. 3-21.

BRASIL. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012.** Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: < <http://sintse.tse.jus.br/documentos/2013/Jun/13/cns-resolucao-no-466-de-12-de-dezembro-de-2012>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRITO, J. Saúde do trabalhador: reflexões a partir da abordagem ergológica. In: FIGUEIREDO, M. et al. (Org.). **Labirintos do trabalho:** interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. cap. 4, p. 91-114.

CHANLAT, J. F. O desafio social da gestão: a contribuição das ciências sociais. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Org.). **Clínicas do Trabalho:** novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. cap. 7, p. 110-131.

DURAFFOURG, J; DUC, M; DURRIVE, L. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & ergologia:** conversas sobre a atividade humana. Niterói: UFF, 2007. cap. 2, p. 47-82.

DURRIVE, L.; JACQUES, A. M. O formador ergológico ou “ergoformador”: uma introdução à ergoformação. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & ergologia:** conversas sobre a atividade humana. Niterói: UFF, 2007. cap. 11, p. 297-309.

DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y. Glossário de Ergologia. **Laboreal.** Porto, 2008. v. 4, n. 1, p. 23-28.

FLICK, U. Observação, etnografia e métodos para dados visuais. In: _____. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004. cap. 3, p. 147-178.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano, 2003.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GUÉRIN, F. et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. São Paulo: Blucher, 2001.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

HOLZ, E. B. **O trabalho e a competência industriosa no beneficiamento de granitos**: uma cartografia ergológica. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

HOLZ, E. B.; BIANCO, M. F. Ergologia: uma abordagem possível para os estudos organizacionais sobre trabalho. **Cadernos EBAPE.BR**. Rio de Janeiro, 2014. v. 12, n. 3, p. 494-512.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/2DZ>>. Acesso em: 22 de out. 2015.

INSTITUIÇÃO. **Regimento Geral**. Serra, 2013.

_____. **Normais Gerais de Graduação**. Serra, 2014a.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Serra, 2014b.

_____. **Mapa Estratégico 2015**. Caratinga, 2015a.

_____. **Orientações Acadêmicas**. Serra, 2015b.

LIMA, E. L. N.; BIANCO, M. de F. Análise de situações de trabalho: gestão e os usos de si dos trabalhadores de uma empresa do ramo petrolífero. **Cadernos EBAPE.BR**. Rio de Janeiro, 2009. v. 7, n. 4, p. 629-648.

LOUZADA, A. P.; BARROS, M. E. B. Trabalho docente: entre prescrições e singularidades. . In: BARROS, M. E. B.; HECKERT, A. L. C.; MARGOTO, L. (Org.). **Trabalho e saúde do professor**: cartografias no percurso. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 79-99.

MACHADO, L. D.; BIANCO, M. F.; PETINELLI, S. Apontamentos sobre o cotidiano de alguns trabalhadores. In: JUNQUILHO, G. S. et al. (Org.). **Tecnologias de gestão**: por uma abordagem multidisciplinar. Vitória: EDUFES, 2007. p. 173-197.

MORSCHER, A. et al. Relação “saúde e trabalho” e clínica da atividade. In: ROSEMBERG, D. S.; FILHO, J. R.; BARROS, M. E. B. (Org.). **Trabalho docente e poder de agir**: clínica da atividade, devires e análises. Vitória: EDUFES, 2011. cap. 3, p.81-98.

SCHWARTZ, Y. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho e educação**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2000. n. 7, p. 38-46, jul./dez.

_____. "Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias". In: FIGUEIREDO, M. et al. (Org.). **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. cap. 1, p. 23-33.

_____. Manifesto por um ergoengajamento. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Org.). **Clínicas do Trabalho**: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. cap. 8, p. 132-166.

SCHWARTZ, Y; DUC, M; DURRIVE, L. Trabalho e ergologia. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: UFF, 2007a. cap. 1, p. 25-46.

_____. Trabalho e uso de si. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: UFF, 2007b. cap. 7, p. 191-206.

SOUZA, S; SOUZA, E. M. O trabalho docente no curso de administração: algumas (re)significações. **Educação em revista**. Belo Horizonte, 2012. vol. 28, n. 2, p. 83-102, jun.

TAYLOR, F.W.; **Princípios de administração científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

TELLES, A. L.; ALVAREZ, D. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, M. et al. (Org.). **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. cap. 3, p. 63-90.

TRINQUET, P. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR**. Campinas, 2010. v. 10, número especial, p. 93-113, ago.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZARIFIAN, P. As novas abordagens da produtividade. In: SOARES, R.; ROSA, M. S. M. **Gestão da empresa, automação e competitividade**: novos padrões de organização e de relações de trabalho. Brasília: IPEA/IPLAN, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A -

Roteiro de entrevista semiestruturada com professores

Estamos realizando uma pesquisa sobre como os docentes lidam com normas e prescrições no exercício da sua atividade. São algumas perguntas simples que eu gostaria que você respondesse pensando na sua realidade.

Identificação do entrevistado

Nome:

Disciplinas que ministra:

Carga horária semanal na instituição:

Tempo que trabalha na instituição:

Tempo que exerce a docência:

Outras atividades que exerce fora da instituição:

Sobre planejamento:

1. Como você planeja a sua atividade profissional (semestre, meses, aulas)?
2. Quais fatores podem gerar alterações nesse planejamento?
3. Na aula que acompanhei estava previsto _____ e foi realizado _____. Em caso de variação, por que ocorreu? Se estava de acordo com o planejado, você consegue manter esse planejamento de forma adequada?

Sobre regras no trabalho:

4. Quais são as regras que você considera como principais no seu trabalho?
Levantar aspectos gerais da atividade do docente e aspectos internos da instituição.
5. Fora essas questões formais, o que você consideraria como regras implícitas (conceitos, questões históricas e valores impregnados na realização do trabalho)?
6. Como você toma conhecimento dessas regras?
7. Sobre algumas regras que tive acesso, gostaria que conversássemos um pouco sobre elas. Me fale como isso interfere no seu trabalho:

- a. Missão, visão, valores da Instituição;
- b. Lançamentos no sistema de gestão;
- c. Avaliação em 3 etapas.

8. Como você age quando percebe que alguma regra não está coerente com a realidade? Pode me dar exemplos?

Sobre controle:

9. Quais são os principais controles aplicados ao seu trabalho? Sobre alguns que eu tive acesso, podemos falar um pouco:
- a. Controle dos lançamentos no sistema de gestão: alguma vez já foi notificado? O que isso significa para você?

Agora eu gostaria que conversássemos sobre algumas variáveis no trabalho docente e você me dissesse se isso impacta no seu trabalho.

10. Você considera que as turmas geram demandas diferentes no seu trabalho? Pode me dar exemplos?
11. Horários de entrada e saída / dar a 1 ou 2ª aula, impactam?
12. Como você lida com fatores como conversas em sala, uso de celulares, outros comportamentos dos alunos?
13. E quando você está cansado / preocupado? O que isso gera no seu trabalho?
14. Qual tipo de decisão você precisa tomar com mais frequência? O que leva em consideração? Aquelas regras, sobre as quais falamos, influenciam nessas decisões?

Sobre o convívio com seus colegas de profissão:

15. Como ele acontece?
16. Você compartilha questões relativas ao trabalho com eles?
17. Esse convívio e compartilhamento são importantes para você? Em que sentido?

Para finalizar,

18. Hoje, quais as maiores fontes de satisfação com seu trabalho?
19. Hoje, o que mais te desgasta no seu trabalho?
20. Você se vê gestor do seu trabalho? Como?

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Dados de identificação

Título da Pesquisa: “A MICROGESTÃO NO TRABALHO DOCENTE EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO SUPERIOR”

Pesquisadora Responsável: Camila Silva Freguglia

Telefone para contato: (27) _____ E-mail: _____

Orientador: Prof. Dra. Susane Petinelli Souza.

Telefone para contato: (27) 4009-7712 E-mail: susipetinelli@gmail.com

Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável e o Orientador: Universidade Federal do Espírito Santo / PPGADM – Programa de Pós-Graduação em Administração.

Telefone para contato: (27) 4009-7712 E-mail: ppgadm@gmail.com

Nome do Participante: _____

Nome da Organização: _____

Cargo: _____

RG: _____ Órgão Emissor: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “A microgestão no trabalho docente em uma instituição privada de ensino superior”, sob a responsabilidade da pesquisadora Camila Silva Freguglia, a qual pretende compreender como os docentes exercem seu trabalho, tendo como base os conhecimentos da Ergologia.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de conversas, entrevistas e/ou observações das práticas realizadas no cotidiano de trabalho. Se você aceitar participar, estará contribuindo para um melhor entendimento acerca da forma como exerce sua atividade, sabendo que nem todo trabalho pode ser previsto e antecipado, o que poderia vir a contribuir para melhorar os resultados do trabalho e as condições para o trabalhador.

Se depois de consentir em sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados em Anais de Eventos e Periódicos Acadêmicos, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço e telefones citados acima.

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Vitória, ES ____ de _____ de 2015

Participante da Instituição

Camila Silva Freguglia – Pesquisadora